



ARTS EDUCA

núm. 8 | mayo 2014

ISSN 2254-0709

Art i Escola. Confluències entre la pràctica artística i educativa | El acompañamiento al piano V | Instrumento de Investigación para el análisis de las imágenes en la programación infantil de la Televisión | Nuevo cancionero de la Guerra Civil Española. *Spanish Bombs* de The Clash y *If you tolerate this*, de Manic Street Preachers | Entrevista a Encarnación López Arenosa | Entrevista a M^a José Alemany Lázaro | Del *Pop* a las nuevas prácticas populares | Bucaramanga, música y cultura urbana. Retos para el ejercicio profesional de la música | Alumnos con TDAH y musicoterapia: cómo trabajar en primaria para mejorar el desarrollo personal y escolar en estos niños | Homenaje a la memoria de un creador: Elliot W. Eisner | rEDUvolution hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. M^a Isabel Agut Font
Conservatorio Superior de Música de Castellón

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universitat de València

D. Javier Chávez Velásquez
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López
Universitat de València

Dra. M^a del Carmen Giménez Morte
Conservatorio Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez
Universidad de Valladolid

Dr. Josep Gustems Carnicer
Universidad de Barcelona

Dra. M^a Esperanza Jambrina
Universidad de Extremadura

Da. M^a Eugenia Moliner Ferrer
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes
Conservatorio Superior de Música de Salamanca

Dra. Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. M^a del Carmen Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. José María Peñalver Vilar
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.



ARTSeduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó y Universitat Jaume I de Castellón

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

D. Diego Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

D. Daniel Gil Gimeno
Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú

D. José Luis Liarte Vázquez
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Alejandro Macharowski
Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

Da. Liliana Alicia Chacón Solís
Universidad de Costa Rica

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez
C. P. Duque de Riánsares de Tarancón (Cuenca)

MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil

FOTOGRAFÍA

David Hidalgo ©

Claudia A. Gil ©

Ana M. Vernia ©

COLABORADORES

Claudia Arbulú

Edwin Leandro Rey Velasco

Paloma Bahamón Serrano

Assumpta Cirera

Laura Goñi

Julio César Llamas

Jordi Martínez

Laia Morrerres

Eva Pradell

Bruna Sadurní

Virginia Sánchez

Amparo Alonso-Sanz

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia
ISSN // 2254-0709

Sumario

8 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



8 Art i Escola. Confluències entre la pràctica artística i educativa
Assumpta Cirera · Laura Goñi · Jordi Martínez · Laia Morrerres · Eva Pradell · Bruna Sadurní · Virginia Sánchez · Josep Gustems

24 El acompañamiento al piano V

Luis Vallés Grau

62 Instrumento de Investigación para el análisis de las imágenes en la programación infantil de la Televisión

Silvia Martínez · Paloma Palau · M^a Carmen Pellicer

78 HISTORIA



78 Nuevo cancionero de la Guerra Civil Española. *Spanish Bombs* de The Clash y *If you tolerate this*, de Manic Street Preachers

Marco Antonio de la Ossa Martínez

100 ENTREVISTA



100 Encarnación López Arenosa

104 M^a José Alemany Lázaro

110 MUSICOLOGÍA | TICS



110 Del *Pop* a las nuevas prácticas populares

Claudia Arbulú Soto

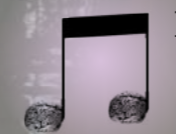
136 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



136 Bucaramanga, música y cultura urbana. Retos para el ejercicio profesional de la música

Edwin Leandro Rey Velasco y Paloma Bahamón Serrano

158 MÚSICA Y SALUD



158 Alumnos con TDAH y musicoterapia: cómo trabajar en primaria para mejorar el desarrollo personal y escolar en estos niños

Julio César Llamas Rodríguez

178 RESEÑA



178 Homenaje a la memoria de un creador: Elliot W. Eisner

Alejandro Macharowski

182 rEDUvolution hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN

Amparo Alonso-Sanz

186 NOTICIAS | INFORMACIÓN



Indizaciones



Editorial

El arte forma parte de la vida de todas las personas, mayores, niños e incluso aquellos que todavía no han nacido sienten el entorno artísticos de sus más cercanos, repercutiendo de manera positiva en su perfil como persona, por ello apostar por la Educación Artística es apostar por un país rico en muchos sentidos. Las capacidades y habilidades que la Educación a través del arte no las aporta ninguna otra materia, pues se trata de múltiples facetas que inciden de manera directa o indirecta en la cognición y en el aspecto físico de la persona.

ARTSEDUCA defiende y apuesta por una educación integral desde las ARTES e intenta contar en cada número con una diversidad de temas que recojan no sólo el ámbito científico y de investigación, sino también experiencias, opiniones y ahora abre una nueva sección que considera tan importante dentro de la investigación en Música, como es la musicoterapia, entendida desde la más estricta definición y contada por expertos que consideren que la música no sólo es la parte lúdica que puede hacer olvidar las penas, pues los beneficios de la música, tema muy recurrente desde hace muchísimos años, van más allá de lo entendible para intentar explicar que la vida sin música no sólo sería un error, como ya dijo Friedrich Nietzsche, sería un caos, una noche continua, un vivir sin una sonrisa...

Afortunadamente cada número de nuestra revista aporta contenido relevante que permite avanzar en la Educación Artística, sintiendo en Arte más cercano desde todos sus ámbitos y dimensiones.

**Assumpta Cirera · Laura Goñi · Jordi Martínez ·
Laia Morrerres · Eva Pradell · Bruna Sadurní ·
Virginia Sánchez · Josep Gustems**

Universidad de Barcelona

ART I ESCOLA

“confluències entre la pràctica artística i educativa”

Resumen

En este artículo se explica el proyecto *Arte y Escuela*, llevado a cabo por diferentes instituciones artísticas y educativas. Primero, se centra en su estructura y colaboradores, para ofrecer una visión de la magnitud del proyecto. Después explica los antecedentes didácticos, los fundamentos y los valores del proyecto, y echa un vistazo a los ámbitos pedagógico, epistemológico, psicológico y sociológico del proyecto. Finalmente, se ofrecen unas conclusiones, líneas de futuro y prospectiva.

Thereafter, it explains the educational background, the basis and values of the project, and checks out the educational, epistemological, psychological and sociological fields of this project. Finally, some conclusions, futures lines and prospective are offered.

Keywords

Artistic projects · Artistic education · formal/mandatory education · Interdisciplinary · Contemporary art

Resum

En aquest article s'explica el projecte *Art i Escola*, dut a terme per diferents institucions artístiques i educatives. Primer, es centra en la seva estructura i col·laboradors, per a oferir una visió de la magnitud del projecte. Després n'explica els antecedents didàctics, els fonaments i els valors del projecte, i fa una ullada als àmbits pedagògic, epistemològic, psicològic i sociològic del projecte. Finalment, s'ofereixen unes conclusions, línies de futur i prospectiva.

Palabras Clave

Proyectos artísticos · Educación artística · Educación obligatoria · Interdisciplinarietà · Arte contemporáneo

Abstract

This article explains the project Art i Escola, carried out by artistic and education institutions. First, it focuses on the structure and collaborators to provide an overview of the project magnitude.

Paraules clau

Projectes artístics · Educació artística · Educació obligatòria · Interdisciplinarietat · Art contemporani

1. Introducció

ART i ESCOLA¹ és un projecte anual amb la durada del curs escolar, que es reedita any rere any des del seu naixement el 2011-2012 per promoure la col·laboració entre diverses institucions que desenvolupen propostes en l'àmbit de l'art i l'educació. Té el seu origen en una iniciativa impulsada per ACVIC Centre d'Arts Contemporànies, el Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, l'Escola d'Arts Plàstiques de Torelló, La Farinera Centre d'Arts Visuals de Vic, la Fundació Privada Osona Formació i Desenvolupament, la Universitat de Vic, i es desenvolupa conjuntament amb les escoles d'educació infantil, primària i secundària que, cada curs, s'hi adhereixen.

El programa es promou des d'ACVIC² Centre d'Arts Contemporànies de Vic i per aquest motiu es porta a terme en l'àmbit de la comarca d'Osona, tot i que des dels seus inicis

ja es va obrir la proposta a les entitats i escoles de les comarques properes. Manifesta la voluntat d'expandir el seu abast territorial i difondre el projecte arreu.

Art i Escola sorgeix davant la necessitat de valorar la presència de l'art a l'escola i de voler-lo promoure com a eix transversal dels diferents aprenentatges. En un sentit ampli podem dir que fomenta la realització de propostes artístiques des de la multiplicitat de formes contemporànies i estableix uns vincles molt interessants entre professionals de l'art i l'educació. Aquesta xarxa de col·laboracions dóna suport als docents per desenvolupar projectes transversals, compartir recursos i definir metodologies de treball.

El procés del projecte s'estructura de la següent manera:

- A l'inici de curs es fa una convocatòria oberta a totes les escoles.
- Les escoles que hi volen participar s'apunten i presenten una proposta. Sovint són projectes interdisciplinaris i hi ha implicats alumnes de diferents edats. Cada escola decideix el temps que dedica al seu projecte.

¹ www.artiescola.cat

² ACVIC, neix de la cooperació entre l'Ajuntament de Vic, el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i H. Associació per a les Arts Contemporànies.



- Des de cada institució que hi col·labora s'ofereixen uns professionals que tenen la tasca d'asse-sorar. Aquests es reparteixen les propostes de les escoles en funció de cada demanda i de la pròpia especialització.
- Hi ha una jornada d'intercanvi d'experiències en la que el professorat comparteix la metodologia, el procés i el resultat.
- Els processos de treball i la metodologia emprada per a cada proposta es presenten en la ponència que fan els alumnes a l'Aula Magna de la Universitat de Vic.
- Es mostren les propostes a partir d'una tasca d'edició i selecció de materials a la sala d'exposicions d'ACVIC.



Alumnes del CEIP *L'Era de Dalt de Tona* realitzant una proposta en la que s'implicava a tota la comunitat escolar: alumnes, mestres, treballadors, pares i mares, i ex-alumnes (2012-2013).

Aquest curs 2013-2014 **Art i Escola** arriba amb èxit a la seva tercera edició. En cada edició es proposa un àmbit comú com a element unificador de la producció artística i es busca que sigui ampli i suggerent per promoure propostes diverses. Durant el curs 2011-2012 el protagonista va ser *L'entorn rural*; en el 2012-2013 es va proposar *El temps*, i per aquest curs 2013-2014 la temàtica proposada és *La xarxa*.

2. Antecedents i referents del projecte

Art i Escola és un projecte diferent i únic però que comparteix característiques comunes amb d'altres experiències educatives entorn de l'art, com les que es presenten a continuació:



Alumnes presentant els projectes d'Educació Primària i projectes transversals a l'Aula Magna de la Universitat de Vic (2012-2013).

○ La Bauhaus

La concepció de l'educació artística basada en la resolució creativa de problemes té els seus orígens en l'enfocament ofert per l'escola de disseny Bauhaus (del 1919-30), en que l'objectiu principal era abordar problemes de transcendència social amb mètodes tècnicament eficaços i estèticament satisfactoris. Es tractava de formar dissenyadors que poguessin fer una bona conceptualització i anàlisi, i que alhora poguessin posar en dubte els supòsits existents i les expectatives tradicionals quan es trobés una manera millor i més creativa de resoldre el problema (Eisner, 2004).



Alumnes visitant l'exposició d'Art i Escola a ACVIC (2012-2013).



⊖ Magnet Schools³

Un dels antecedents del projecte els trobem en les *Magnet Schools* als EUA, es tracta de centres educatius de primària i secundària que es caracteritzen per una forta especialització curricular; que es desenvolupa en aliança amb una institució de referència en un camp de coneixement ja sigui en l'àmbit públic o privat (museus, centres de recerca, escoles de música o d'idiomes, etc.). Aquestes institucions transfereixen coneixement i aporten prestigi al centre educatiu, alhora l'alt grau d'especialització confereix identitat al centre escolar i en garanteix el magnetisme i demanada per part de sectors socialment diversos (Argemí i Tarabini, 2013).

Aquestes escoles es van crear als anys 70 amb l'objectiu de combatre la segregació racial que hi havia a les escoles públiques i per augmentar la participació de famílies, alumnes i mestres, amb la idea clau de que l'escola oferís oportunitats per a tothom. Les *Magnet Schools* representen **una estratègia d'innovació educativa** per garantir una oferta d'alta qualitat per a tot l'alumnat.

Aquestes escoles es fonamenten d'una banda en una cultura d'alta qualitat de la docència, més una proposta educativa integrada i coherent, les quals són la base per millorar els resultats acadèmics dels alumnes. I per l'altra banda, aporten **una visió**

³ www.magnet.edu

⁴ www.escolestandem.com/el-proyecto

comunitària i de coresponsabilitat.

El treball en equip unit a la participació interactiva entre el professorat, l'alumnat, les famílies i la comunitat; permeten dissenyar un projecte educatiu compartit, en el qual tots són coresponsables del seu desenvolupament i del seu èxit.

El fet de centrar-se en un tema específic com a motiu principal promou la majoria de factors associats a les escoles efectives i que garanteixen l'èxit escolar dels estudiants, com són: lideratge, innovació, coherència curricular, major participació familiar i major implicació dels alumnes.

⊖ Reggio Emilia

A les escoles de Reggio Emilia (Itàlia), l'art té un paper molt important en l'educació dels alumnes, i per aquesta raó són escoles, que entre altres aspectes, es caracteritzen per la introducció d'una figura anomenada *atelierista* (tallerista) i per tenir un espai qualificat com a *atelier* (taller). Referent al rol de l'*atelierista*, es tracta d'una persona que està especialitzada amb les Arts Visuals, i aquest o aquesta treballa conjuntament amb els altres mestres, i amb els nens i nenes de l'escola.

Per altra banda, els *ateliers* són espais on s'hi poden trobar una gran varietat de materials, d'eines i recursos per tots els membres de la comunitat educativa, per tal d'explorar, expres-

sar i crear pensaments. Una de les *atelieristes* més reconegudes de Reggio Emilia i col·laboradora de Loris Malaguzzi és Veà Vecchi.

⊖ Escoles Tàndem⁴

A Catalunya tenim el programa de les **Escoles Tàndem**, iniciat el curs 2011-2012, que es concreta en un projecte educatiu innovador que gira al voltant d'una especialització en una matèria singular (música, ciències, audiovisuals, etc.) que vertebrava el currículum dels centres educatius que hi participen. Per aconseguir-ho, s'estableix un partenariat, durant 3 anys, entre aquests centres educatius amb institucions de referència, amb l'assessorament, seguiment i finançament de la Fundació Catalunya-La Pedrera, i la col·laboració del Departament d'Ensenyament.

El projecte parteix de l'anàlisi de les *Magnet Schools* dels Estats Units. El principal objectiu és el de promoure i afavorir l'èxit educatiu, tot incidint en la motivació i formació acadèmica, la dinàmica general del centre i el context social d'aquest.

⊖ La Panera⁵

El projecte Educ-art - Educa (r) t neix al 2006-2007 com un espai híbrid que té com a principal objectiu la col·laboració i el treball en xarxa entre el Centre d'Art la Panera, la Universitat de Lleida i els centres educatius del

⁵ www.lapanera.cat

⁶ www.aeiotu.com

territori -principalment amb l'escola Príncep de Viana- en què tothom pot aprendre de tothom. Així doncs es desenvolupa un espai d'intercanvi i reflexió conjunta setmanal entre tots els agents implicats (mestres, professors d'universitat, doctorands, personal del centre d'arts, estudiants de magisteri i psicopedagogia...). A partir de les diverses col·laboracions es va formant una xarxa sòlida que permet educar amb la heterogeneïtat que hi ha a les escoles i en les societats del segle XXI.

⊖ Interferències Pedagògiques (artistes a l'escola)⁶

L'associació *aeioTU* és un conjunt de centres educatius infantils que entre la multiplicitat de peculiaritats que presenten en destaca una: cada any convoquen un programa perquè un artista en residència desenvolupi un projecte. Això el converteix en un dels pocs llocs dedicats a educar nens i nenes des del Paradigma de l'Art com Coneixement. Llavors l'artista resident és l'encarregat/da de portar a terme un projecte dins l'escola que impregna tot el centre educatiu amb col·laboració de mestres i alumnes.

Aquesta fusió entre una institució creativa i una artista amb visió educadora fa possible un treball enriquidor que va més enllà de les manualitats albirant que l'àrea de Visual i Plàstica s'alimenta dels reptes intel·lectuals vinculats al pensament divergent.



3. Fonaments i valors del projecte

Per abastar el valor del projecte *Art i Escola* realitzarem una anàlisi documental basada en els quatre pilars fonamentals del currículum: el pedagògic, l'epistemològic, el psicològic i el sociològic, que es presenten a continuació.

3.1. Pedagògic

Art i Escola promou la utilització de mitjans, d'arts i de tècniques **molt diverses** per tenir en compte, tant en el procés com en el resultat final: vídeo, fotografia, pintura, dibuix, escultura, instal·lació, disseny, publicitat, noves tecnologies de la imatge, cinema, etc. En aquest sentit també s'incideix en la importància de portar a terme projectes **interdisciplinaris**.

Alguns **exemples** significatius d'aquests plantejaments des de la multiplicitat de les formes contemporànies de producció artística a *Art i Escola*:

CAPSES DE VIDA (Tema: *El temps*)

CEE *Ramón Surinyach* + Escola *Tomàs Raguer* (Ripoll). Educació Especial i 6è d'Educació Primària

Els alumnes van adreçar una carta a l'encarregada de la residència d'avis, per tal de poder-los entrevistar i que poguessin explicar als més petits les seves vivències al llarg del temps. Es van tractar quatre temàtiques: la festa major, la guerra civil, la família i l'ofici de pastor. El projecte artístic reflecteix la mirada del pas del temps en unes caixes en les quals hi ha un collage d'imatges i dibuixos, juntament amb objectes significatius procedents de diferents mitjans audiovisuals (Internet, llibres, fotografies, etc.).



NIUS (Tema: *El temps*)

Escola *Les Pinediques* (Taradell). P5 d'Educació infantil

A partir de la recollida de material natural del bosc es van fer estampacions utilitzant pintures i suports de paper i cartró, treballant primer el pla i després el volum. El resultat són petites escultures que es van col·locar en diferents llocs de l'escola i s'observava què passava; si es transformava i/o canviava amb la intervenció dels altres i amb el pas del temps. A continuació



es va col·locar el material natural sobrant al pati perquè tots els nens i nenes del parvulari hi poguessin experimentar. Es va tornar al bosc i es va fer una observació intentant percebre diferents sensacions: colors, sorolls, textures, canvis, etc. A partir dels interessos dels infants i de les vivències que es van generar durant les estades al bosc es va decidir mirar nius, buscar-ne i construir-ne fent servir diferents tècniques.

LES OMBRES (Tema: *El temps*)

Les Escoles (Gurb). P3 d'Educació Infantil

Els alumnes han treballat les ombres i han experimentat amb les projeccions del propi cos i altres objectes utilitzant diferents fonts de llum. Es van proposar conèixer la diferència entre sol i ombra, adonar-se del canvi que produeix en les ombres el moviment del sol, i observar la silueta a través de les ombres.





LA SALLE. Manlleu (Àmbit l'entorn rural) Vora del Ter. 4t d'ESO

El projecte s'ha dividit en dues parts per tal de treballar la fotografia i la tècnica de l'*stop-motion*. Mitjançant una recerca de fotografies antigues del poble de Manlleu i del seu entorn rural hem realitzat diferents fotomuntatges, representant l'ahir i l'avui. A partir d'aquest recull es va seleccionar una fotografia i vam crear una història. Primer, es va dibuixar la representació de la narració en un *storyboard* i, després, vam treballar una filmació a partir de la tècnica de l'*stop-motion*.



LA SÍNIA. Vic (Àmbit l'entorn rural) Art i poesia // El món rural. 4t de Primària

Un treball col·laboratiu i multidisciplinari on s'han implicat diferents àrees: Coneixement del medi, Llengua, Visual i Plàstica i Informàtica. Ha aplegat diferents treballs: Poemes dibuixats. A partir d'un poema seleccionat sobre el món rural, els alumnes van treballar en grup i de manera individual un dibuix. Poemes inventats. A partir d'imatges seleccionades per temàtiques: paisatges primaverals, paisatges del camp, eines o estris del camp, animals de granja, animals i insectes, etc; cada grup crea un poema de manera col·laborativa. Treballs en volum i poemes visuals. A partir d'una pluja d'imatges de diferents autors i d'una col·lecció d'objectes molt diversos, cada grup va crear un element metafòric que fa referència al món rural. Expressió oral. Alguns pares i mares voluntaris van venir a l'escola per recitar amb els nens i les nenes els poemes seleccionats o inventats.



Treball per projectes, interdisciplinari, currículum flexible

En el **treball per projectes**, proposat inicialment per Dewey i Kilpatrick, s'entrellacen la flexibilitat, la interdisciplinarietat i la transformació del rol i la interacció entre els alumnes i el docent; ja que planteja una estructuració molt més àmplia i flexible dels continguts, a partir d'unes referències disciplinàries obertes i tenint en compte la diversitat heterogènia de l'alumnat.

La metodologia per projectes afavoreix la **interdisciplinarietat** que necessita que un grup de docents convergeixin per a plantejar conjuntament un tema: amb la finalitat de mostrar i ensenyar a l'alumnat la unitat del saber, posant en comú la visió de diferents disciplines al voltant d'aquest; tenint en compte que l'obstacle principal d'aquesta metodologia es troba en crear intercanvis relacionals reals entre aquests sabers. Treballar per projectes implica que tant l'alumnat com els docents transiten per un recorregut d'aprenentatge singular i significatiu, sempre en construcció a partir de la interacció d'aquests amb el context.

Es parteix d'un tema-problema que busca establir connexions entre els fenòmens cercant comprendre les diferents versions del mateix; a través de l'anàlisi, la interpretació i la crítica de múltiples fonts d'informació. S'aconsegueix així la creació d'estratègies d'organització dels coneixements,

afavorint que l'alumnat transformi la informació treballada en coneixement propi; i com aquest es converteix en la base per a establir nous aprenentatges i relacions. En els projectes es potencien els recorreguts alternatius, les relacions infreqüents, els processos d'aprenentatge i creació tant individuals com col·lectius, perquè d'ells aprèn el grup; tot això es connecta amb el procés i resultats que s'obtenen a partir de la creació artística.

Paral·lelament l'aprenentatge està vinculat al fer, a l'activitat manual i a la intuïció; tot connectant l'avaluació amb el propi projecte, ja que tracta d'analitzar el procés seguit al llarg de tota la seqüència i de les interrelacions creades en l'aprenentatge; permetent així que cada alumne reconstrueixi el seu recorregut d'aprenentatge per a poder transferir-lo a d'altres situacions i així expandir el desig dels alumnes a seguir aprenent al llarg de la seva vida (Hernández,2000; Hernández i Ventura,2002).

En el nostre cas, els organitzadors del projecte AE són els que trien la temàtica anual, la qual és prou àmplia i oberta per a permetre un apropament des de múltiples perspectives segons els interessos de les escoles que hi participen; aquestes tenen total llibertat a l'hora de dissenyar el format, contingut, durada i participació de les seves propostes.



El treball per projectes fomenta un **paper actiu de l'alumnat com a investigador, com a subjecte actiu i crític** (Barragán i Figueras, 1999) alhora que els ajuda també a ser flexibles, a reconèixer els punts de vista dels altres com facilitadors del propi aprenentatge, i comprendre seu propi context personal, social i cultural.

El rol del docent és el de mediador i facilitador, tot ajudant a qüestionar la relació dels estudiants amb el coneixement, en un procés en que el professor actua com a aprenent (Hernández 2000; Hernández i Ventura, 2002). Paral·lelament Majó (2010) destaca la importància de treballar la democràcia dins l'aula, cedint una part important de la presa de decisions a l'alumnat; i d'incentivar la participació de les famílies, de la comunitat educativa i de l'entorn proper; tal com passa al Projecte d'Art i Escola.

Treball en xarxa i col·laboratiu

El projecte *Art i Escola* s'emmarca dins el treball en xarxa que consisteix en anar construint un projecte educatiu compartit, consensuat, i coordinat en que tots els participants es beneficien mitjançant les tasques que té encomanades. Construint un joc de suma positiva tots els agents implicats son interdependents i mantenen una relació de lideratge horitzontal que trenca amb la piràmide jeràrquica teixint una connexió cooperativa en xarxa.

El treball en xarxa connecta amb el treball col·laboratiu per la seva construcció i estructuració interna ja que com afirma Ovejero (1990): "En el aprendizaje cooperativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo; no se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados".

L'èxit en un treball col·laboratiu requereix, a més d'una sòlida construcció en xarxa dels agents implicats, una planificació i estructuració prèvia que defineixi i implementi els objectius fixats, i els continguts del projecte mitjançant una metodologia determinada.

Tècniques creatives

El fet que el projecte d'Art i Escola sigui un projecte que intenta fer una mirada diferent a l'art dins l'escola, que proposa la col·laboració de diferents agents, que treballa de manera transversal, sobre un eix temàtic, es pot afirmar que és un projecte on es fomenta la creativitat dels infants i joves.

El millor per afavorir la creativitat és crear un clima de confiança, llibertat i plaer, on l'activitat sigui guiada per la motivació intrínseca de la persona i arribi a sentir el denominat "flux",

evitant la pressió de les presses, els premis, l'avaluació, el control o la crítica (Csikszentmihalyi, 1999).

Es fomenta la creativitat en un ambient lúdic, assumint riscos, transformant el joc en una producció concreta i útil, afrontant allò desconegut amb actitud de misteri il·lusionada, orientant la nostra visió més cap al procés que al producte, i amb parsimònia i moderació, fugint de les presses (Runco, 2010).

Tot i que el projecte sigui idoni per arribar a fomentar la creativitat als infants i joves, s'ha de tenir en compte el que Betancourt diu «educar en la creativitat implica partir de la idea que la creativitat no s'ensenya de manera directa, sinó que es propicia».

De totes maneres, com diuen Gustems i Calderón (2013), avui en dia podem afirmar que determinades tècniques de treball afavoreixen la producció creativa, ja sigui en quantitat o en qualitat: Fer preguntes, tècnica SCAMPER, el Brainstorming, la metàfora, la Concassage, la solució de problemes, la Sinèctica, el joc, les experiències d'impremta o ràdio escolar, la improvisació, la Matriu combinatòria, etc.

⁷ Gardner, H (1994) *A Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, explica "Reflejando con toda probabilidad un prejuicio cultural omnipresente en Occidente, casi todos los especialistas importantes en el área del desarrollo cognitivo humano han coincidido en qué significa ser un adulto «bien desarrollado» Dicho en palabras sencillas, el individuo desarrollado es capaz de pensamiento lógico racional como el mostrado por matemáticos i demás especialistas de nuestra cultura".

3.2. Epistemològic

Tradicionalment s'ha establert una jerarquia entre les diferents disciplines educatives que ha dificultat la transmissió de coneixements des d'una perspectiva més ampla. En general s'han sobrevalorat les matèries vinculades a uns coneixements científics i tecnològics en detriment de les relacionades amb les humanitats i les arts⁷. Malgrat les nombroses aportacions de coneguts pedagogs i de noves tendències educatives, que han incidit en l'àmbit educatiu, el model que jerarquitzava les disciplines segueix vigent. En aquest sentit, la proposta *Art i Escola* incideix en l'educació per fomentar unes propostes interdisciplinàries i transversals on totes les disciplines hi tenen cabuda a partir d'un eix artístic. Ho fa vinculant el sector artístic amb el context de l'educació reglada i així incideix en un concepte molt més ampli de cultura. El programa posa el centre d'interès en l'art i l'educació per contribuir a generar un nou paradigma educatiu que afavoreixi conèixer en uns contextos més heterogenis.

Art i Escola trenca les fronteres entre les jerarquies disciplinàries i també dilueix la categorització de les arts, entenent que en el marc de l'art con-



temporani no té cap sentit prioritzar unes arts per sobre les altres i que totes les expressions artístiques hi tenen cabuda.

L'educació artística, en totes les seves disciplines, és una eina amb un gran potencial per treballar les competències bàsiques i molts dels continguts del currículum. El projecte construeix una relació entre pràctica artística i pràctica educativa que té valor per a tots, ja que fomenta la creativitat en un procés que segueix unes fases de diàleg, investigació, creació, disseny, producció i exposició, més enllà de l'àmbit escolar per obrir-se al territori. El repte d'una educació artística que recull la pràctica col·laborativa passa per entendre aquestes complexitats i intercanvis com a zones transversals, que bé poden fer-se més complexes amb un ric intercanvi dels marcs de les pràctiques artístiques i de l'educació al mateix temps, com un camí d'anada i tornada constant (Rodrigo, 2007). La funció és complementar la tasca docent proporcionant idees i propostes per articular un marc de treball en una xarxa de col·laboració que a partir de l'aprenentatge dialògic, col·laboratiu i cooperatiu, faciliti un intercanvi de coneixements i habilitats.

3.3. Psicològic

Un dels objectius, entre altres, que té el programa *Art i Escola* és el de "promoure i donar valor a la presència de l'art tant a l'escola com a la so-

cietat". Per això els projectes que es duen a terme a les escoles es fonamenten en les pràctiques artístiques, les quals estan lligades a una temàtica general. Aquestes pràctiques artístiques poden ser a través de mitjans, tals com: vídeo, fotografia, pintura, dibuix, escultura, instal·lació, etc., també altres arts de publicitat i disseny, noves tecnologies de la imatge, cinema, etc.

Per altra banda, un altre aspecte interessant del programa *Art i Escola*, i que s'ha tractat al llarg dels anys des de les diferents disciplines com la psicològica, la pedagogia, i la neurociència és la relació que hi ha entre l'art i les emocions. Qualsevol pràctica artística implica expressió, tal i com citen Vivas, Gallego y González (2006) en el llibre *Educación emocional: "El lenguaje del arte resulta ser un instrumento efectivo para la expresión emocional; en consecuencia el arte se constituye en una estrategia de la educación emocional para la mejora de los procesos expresivo-comunicativos e intersubjetivos de los sujetos"*.

És per aquesta raó que les experiències artístiques ofereixen la possibilitat de extreure els sentiments de l'ésser, les seves pors, els seus desitjos, records i fer-ho d'una manera més tangible, així és com ho esmenta Eisner (1972): "El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el mate-

rial temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas."

En conclusió, la proposta que ofereix el programa *Art i Escola* no simplement potencia la pràctica de diferents arts sinó l'expressió en si, així com les emocions que es van desenvolupant al llarg del projecte i estretament vinculades amb la pràctica artística que es dur a terme al llarg del procés fins al final d'aquest. Entre les experiències més impactants i emocionalment motivadores tenim la presentació dels treballs que cada escola fa a la Universitat de Vic, i l'exposició col·lectiva de cloenda.

3.4. Sociològic

El projecte *Art i Escola* és un projecte obert en molts sentits. Per una banda, busca anar-se expandint pel territori a partir de la participació de noves escoles, fet que ha anat succeint en cada edició del projecte: En la primera edició de l'*Art i Escola* hi varen haver 2.155 participants, repartits en 22 escoles (7 centres d'infantil, 12 centres de primària i 6 centres de secundària), mentre que en la segona edició hi van haver 2.325 participants, repartits en 22 escoles (3 centres d'infantil, 8 centres de primària i 10 centres de secundària i 1 centre d'educació especial).

Per altra banda, com es pot veure gràcies al llistat de participants, el projecte *Art i Escola* no està centrat

en un sol àmbit educatiu: busca abastar tots els nivells educatius dins del mateix projecte. A més a més, tampoc pretén crear fets aïllats sinó que s'intenta crear un treball en xarxa per tal de posar en contacte no només els experts amb els docents, sinó el conjunt de resultats finals dels diferents centres educatius.

4. Conclusions, línies de futur i prospectiva

El projecte *Art i Escola* és una proposta innovadora per tal de dignificar i promoure l'art a l'educació obligatòria, especialment l'art contemporani a l'etapa d'educació primària i secundària.

Els valors del projecte més enllà de l'art, es situen en una actualització pedagògica amb referents internacionals, una dimensió psicològica emocional, un model anti-jeràrquic de les disciplines que l'integren i una vinculació amb l'entorn social dels centres.

L'estructura organitzativa formada per un centre universitari, un centre d'arts, escoles d'art, centres de recursos i una xarxa d'escoles sembla que és una de les claus ocultes de l'èxit de la proposta.

Es constata una certa expansió territorial del projecte i una major participació d'escoles que permeten pen-



sar en futures reedicions. Tanmateix seria convenient ampliar la participació d'alumnes d'educació infantil o dissenyar un nou format per aquestes edats.

Tot i que el focus de treball artístic ha estat situat prioritàriament en les arts visuals i plàstiques, seria interessant que el paper de les altres arts que ja hi figuren (literatura, dansa, música, teatre, cinema, etc.) s'ampliés i esdevingués impulsor de les futures activitats d'aquest magnífic projecte.

Bibliografia

Argemí, R., Tarabini, A. (2013). Les magnet schools americanes. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat. *Dotze* 18, Núm. 1 (pp. 26-29)

Barragán, J.M., Figueras, E. (1999). *Los proyectos de trabajo en Educación Visual y Plástica*. Guías Praxis para el profesorado de la ESO.

Csikszent, Mihalyi. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.

Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. (2009). «La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG)». En «Trabajo colaborativo, visiones disciplinarias» [dosier en línea]. *UOC Papers*. N.º 8. UOC]

Eisner, E. W. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Eisner, E. W. (2004). Concepciones y versiones de la enseñanza de las artes dins: *El arte y la creación de la mente*. (pp.51-53) Paidós: Barcelona.

Gustems, J., Calderón, C. (2013). La Investigación en Creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo. *Creatividad y Educación Musical: actualizaciones y contextos*, J. Gustems (editor). Barcelona: Dinsic, pp. 6-15.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad, *Educación*, Núm. 26 (pp.39-51)

Hernández, F., Ventura, M. (2002). *La organización del currículum por proyectos de trabajo* Graó: Barcelona

Jové Moncús, G., Betrián Villas, E. (2012). "Interweaving laces" between the University, art centers and schools. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 301-314.

Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de infantil*. Núm. 57 (pp. 5-10)

Ortiz, A. (2013). *El treball per projectes*. Treball Final del Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat,

Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes en l'especialitat de Dibuix.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Rodrigo, J. (2007). *Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales*. Junta de Castilla y León (ed) (2007) *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. Castilla y León: Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid.

Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement, In Villalba, E. (Ed.) (2009) *Measuring Creativity: the book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm 393-405.

Vivas, M., J. Gallego, D.; González, B. (2006). *Educación las emociones*. Madrid: Editorial Dykinson.

mariaacaso.blogspot.com.es/2013/08/2013-decoradoras-o-intelectuales-cuando.html#comment-form.

Les escoles Tandem: www.escolestandem.com/el-proyecto/ (Data de consulta: 27/12/13)◀



🕒 Recibido: 03/02/2014

✅ Aceptado: 08/04/2014

Luis Vallés Grau

Profesor pianista acompañante del Conservatorio Profesional de Música "Mosén Francesc Peñarroja" de la Vall d'Uixó (Castellón)

El acompañamiento al piano (V)

Resumen

Este artículo perteneciente a la serie titulada "El acompañamiento al piano", analiza la situación profesional con la que se encuentra el pianista acompañante en España en la actualidad una vez finalizados los estudios superiores de piano.

Si en anteriores artículos hemos visto fundamentalmente contenido pedagógico relacionado con el pianista acompañante, en el presente analizaremos la situación laboral y el entorno al que se enfrenta el pianista acompañante español actualmente.

Palabras Clave

Piano · Acompañamiento · Pianista acompañante · Grado superior · Situación profesional · Música · España

Abstract

This pertaining article to the series titled "The accompaniment to the piano", analyses the professional situation with which finds the accompanying pianist in Spain in the once finalized actuality the upper studies of piano.

Keywords

Piano · Accompaniment · Collaborative piano · Bachelor of music · Professional situation · Music · Spain

La realidad española que afecta al pianista acompañante en su entorno profesional tiene varios focos de influencia. Por un lado se encuentran las administraciones de titularidad pública general tales como Gobierno estatal o Gobierno autonómico. Éstos se encargan de convocar y organizar las plazas docentes a través de las cuales los pianistas acompañantes acceden a sus puestos. Dichos puestos estarán ubicados en conservatorios ya sean de música o danza, e institutos culturales en los cuales se desempeñe la docencia musical o de danza. En este artículo analizaremos los documentos legales que regulan la situación laboral de los pianistas acompañantes.

Por otro lado debemos hablar de la misma tipología de centros, es decir, conservatorios o institutos culturales, pero que sean de titularidad privada o de diferente administración, como diputaciones, ayuntamientos o fundaciones. El puesto será el mismo pero el mecanismo de acceso será diferente tanto en cuanto lo determine la autoridad competente.

Por último podemos hablar de eventos puntuales y de índole liberal en los cuales se requiere al pianista acompañante pero no de un modo regular ni estable. Por ejemplo nos referimos a audiciones para un puesto concreto de naturaleza musical o de danza en las cuales el órgano emisor facilita a los opositores un pianista acompañante en el lugar y momento de la realización de la prueba.

Estas tres modalidades son a las que se enfrenta el pianista acompañante en España, y son las que estudiaremos en este artículo. Como se comprobará a continuación denotan carencias de índole legislativa y pedagógica, que hacen que la integración del pianista acompañante en la comunidad educativa no sea del todo "normal" como ocurre en otras especialidades como por ejemplo un profesor de piano.

Comenzaremos con la **primera modalidad** de las tres que hemos enumerado. Debemos poner en precedentes la situación que se da hoy en día. No está creado ni definido el puesto de pianista acompañante como sí lo está el de profesor de piano. Esto crea un estado de cierta ambigüedad, ya que si bien sí existen pianistas acompañantes en conservatorios, su plaza no se denomina como tal, sino como profesor de piano. A este hecho se debe puntualizar que lógicamente en un conservatorio de danza un pianista únicamente puede ir en calidad de pianista acompañante, pero en el resto de conservatorios, ya sean profesionales o superiores, las plazas que ostentan los pianistas acompañantes son como profesores de piano, no como pianistas acompañantes. Posteriormente será el centro quien organice las labores a desempeñar por cada profesor.

Actualmente hay dos Decretos que legislan y establecen a nivel español el marco legal concerniente a las especialidades de los cuerpos de Profesores de Música y Artes Escénicas y de Catedráticos de Música y Artes Escénicas. Son el *Real Decreto 427/2013*¹, y el *Real Decreto 428/2013*². Ambos recién publicados vienen a suplir al anterior *Real Decreto 989/2000*³ que era el que regulaba las especialida-

¹ De 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza.

² De 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.



des en dichos cuerpos. No hay ningún otro documento legal referente a las especialidades de estos cuerpos, ni referente al pianista acompañante. Tan sólo un Real Decreto⁴, que regía la contratación de profesores especialistas en centros públicos, pero no especifica nada en relación con pianistas acompañantes.

Los dos Reales Decretos vienen a actualizar las especialidades de ambos cuerpos en todos los ciclos de las enseñanzas artísticas de Música y Artes Escénicas. Como ocurría en el RD 989/2000⁵, los nuevos Reales Decretos prevén la creación futura de nuevas especialidades⁶. Ésta es la única esperanza para la inclusión y normalización de la especialidad de pianista acompañante en cualquiera que sea su aplicación⁷.

En este punto vemos cómo si bien existe la especialidad de “Repertorio con piano”⁸, no obstante posteriormente no existe su correlación en la enumeración de plantillas de los diferentes centros públicos, donde estas especialidades y asignaturas pasan a

desempeñarlas como relatábamos al principio de este artículo, diferentes profesores de piano asignados discrecionalmente según el criterio de cada centro.

Empezaremos con el Real Decreto 428/2013, que es el que regula las especialidades de los citados cuerpos en las enseñanzas elementales y profesionales. Nos alegra comprobar algunos cambios con respecto al anterior Real Decreto 989/2000.

Para empezar se crea una nueva especialidad docente vinculada a las enseñanzas de Danza titulada “Repertorio con piano para Danza”, como viene recogido en el Anexo I del RD 428/2013. Esto es importante y bueno para el pianista acompañante, aunque posteriormente en el Anexo III remite a las Administraciones educativas a especificar qué asignaturas impartirá. Nos podemos imaginar qué asignatura podrá impartir, pero sentimos que no lo aclare como sí lo hace con otras especialidades y asignaturas.

Por otra parte, en su Anexo V, enumera las asignaturas que impartirán las especialidades anteriores al Real Decreto 989/2000. De ellas nos interesan las siguientes:

- Pianista acompañante (canto), que pasa a desempeñar la asignatura de Canto (Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga).
- Pianista acompañante (danza), que pasa a desempeñar las asignaturas de Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española, Baile flamenco (Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga).
- Pianista acompañante (instrumentos), que pasa a desempeñar la asignatura de Instrumento (repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga).
- Repentización, transposición instrumental y acompañamiento, que pasa a desempeñar las asignaturas de Piano complementario y Acompañamiento.
- Repertorio de ópera y oratorio, que pasa a desempeñar la asignatura de Canto (Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga).
- Repertorio vocal, que pasa a desempeñar la asignatura de Can-

to (Repertorio con pianista acompañante o asignatura análoga).

Continuamos ahora con el Real Decreto 427/2013. En él vemos en su Anexo I la inclusión de diversas especialidades que no estaban en el anterior Real Decreto 428/2013. Nos referimos a las siguientes: Improvisación y Acompañamiento, Repertorio con piano para instrumentos y Repertorio con piano para voz. En cambio en este Real Decreto desaparece la anterior especialidad de Repertorio con piano para Danza⁹. Seguidamente en su Anexo II relaciona las nuevas especialidades con las antiguas, quedando de la siguiente manera:

- Repentización, transposición instrumental y acompañamiento pasa a denominarse Improvisación y acompañamiento.
- Repertorio vocal pasa a denominarse Repertorio con piano para voz.

Como explicábamos antes de hablar de cada uno de estos dos Reales Decretos, nos complace comprobar cómo se crean tres nuevas especialidades que no recogía el anterior Real Decreto 989/2000. No obstante lo hace de una manera arbitraria cuando no es uniforme¹⁰ ni equitativa tanto en cuanto no figuran las mismas en ambos cuerpos y por tanto en diferentes ciclos de la educación musical.

⁹ Existe una cierta contradicción cuando en el Anexo IV sí cita a la especialidad de Repertorio con piano para Danza, pero no ocurre lo mismo donde hablamos en este punto.

³ De 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir.

⁴ Nos referimos al Real Decreto 1560/1995, de 21 de septiembre, por el que se regula el régimen de contratación de profesores especialistas.

⁵ En la disposición adicional primera.

⁶ El RD 428/2013 en la Disposición adicional segunda y el RD 427/2013 en la Disposición adicional única.

⁷ Instrumentos, voz o danza.

⁸ En el RD 428/2013 sólo para Danza, en el RD 427/2013 veremos cómo se amplía para voz e instrumentos.



Por ello el profesorado de piano, según organización interna del conservatorio, deberá impartir las siguientes asignaturas: piano, piano complementario, música de cámara, conjunto, repertorio con piano para danza, repertorio con piano para voz, repertorio con piano para instrumentos, e improvisación y acompañamiento.

El único matiz de estos nuevos Reales Decretos radica en la creación de la creación y diferenciación de la especialidad de piano y de repertorio con piano para danza, voz o instrumentos, pero sin embargo ni estos textos legislativos ni los anteriores¹¹ prevén la creación de esas especialidades en los diferentes centros públicos, como si ocurre por ejemplo con la especialidad de piano. Ello merma la capacidad de acción de este colectivo que si bien a nivel pedagógico la Ley sí reconoce, no lo hace a nivel profesional.

Resulta obvio que los contenidos de la titulación exigida¹² para entrar a formar parte del Cuerpo de Profesores o Catedráticos de Música y Artes Escénicas en la especialidad de piano, no reúne los contenidos formativos que luego se pide a los profesionales para el desempeño del acompañamiento. Por tanto, nos encontramos con cierto desamparo legal, puesto que si bien existe la secuencia formación-

exigencia laboral para todas las especialidades incluida el piano, si pasa a desempeñar el puesto de profesor de piano entendiéndose la docencia del piano propiamente dicha, no existe tal binomio para desempeñar la labor de pianista acompañante.

No existe ningún otro documento legal anterior que acredite la existencia de otras especialidades o el reparto diferente de ellas, pero con anterioridad a la LOGSE, la incorporación a funcionarios de carrera por parte de pianistas mediante oposición, se diferenciaba en el proceso selectivo según la tarea que iban a realizar posteriormente. Con ello el pianista opositor, quizá futuro pianista acompañante, en ese antiguo procedimiento, se especializaba previamente de manera particular para la preparación de su oposición hacia el puesto específico que él quería desempeñar, más concreto que en la actualidad y sabiéndolo de antemano a la convocatoria de la oposición. Además cada oposición evaluaba los contenidos delimitados para cada parcela a la cual se ceñía el puesto que se ofertaba. Por tanto el pianista acompañante opositor se preparaba las pruebas de su especialidad demostrando sus destrezas y aplicando los conocimientos que le exigía el examen, habiéndolos podido preparar de manera selectiva y dejan-

do de lado otros conocimientos pianísticos¹³. Una vez aprobada la oposición específica, la experiencia laboral sumaba calidad en el desempeño de cada puesto. Con este hecho se deja evidencia que el marco legal establecido anterior a la LOGSE en lo concerniente al acompañamiento pianístico es mejor al actual, cuando menos por su especificidad y ramificación de especialidades. No obstante seguía habiendo un vacío de formación, ya que la legislación de entonces¹⁴ no preveía la formación de pianistas acompañantes en ninguno de sus grados, por lo que tampoco la situación era la idónea. Todo ello nos lleva a reclamar que se prestigie el trabajo del pianista acompañante desde todas las perspectivas, empezando por la formación de los mismos.

A parte de los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013, los cuales hemos estado analizando hasta ahora, actualmente el *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*¹⁵, es quien legisla y establece a nivel espa-

ñol el marco legal concerniente a las enseñanzas profesionales de música. Dicho Real Decreto no menciona en ningún punto la existencia de la figura del pianista acompañante, ya fuere formando parte de la plantilla orgánica del centro docente o como asignatura.

Las excepciones a esta realidad nos las proporcionan las autonomías de Madrid, Murcia, Comunidad Valenciana, País Vasco, Murcia, Cantabria y Castilla-La Mancha, que aparte de lo señalado en materia básica y común al resto de autonomías añaden su peculiaridad. Por su parte la Comunidad de Madrid en su *Decreto 30/2007*¹⁶, especifica en su artículo sexto la asignatura “repertorio con pianista acompañante”, por lo que sí reconoce su existencia y la legisla, aunque si bien en su anexo II especifica que es de carácter individual no señala la ratio ni la duración. En la comunidad de Murcia aparece la asignatura de “repertorio con pianista acompañante” en su *Decreto 75/2008*¹⁷, donde en su

¹³ Con esto queremos decir que no son los mismos contenidos los que se refieren al pianista acompañante, que aquellos requeridos para el profesor de piano. Las diferencias entre los contenidos del pianista acompañante y del profesor de piano radican en que mientras que el pianista acompañante nunca tendrá que ejercer la docencia del piano a sus alumnos y el profesor de piano sí, éste último sus clases no serán eminentemente prácticas, cosa que para el pianista acompañante sí.

¹⁴ Nos referimos al *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (Gaceta de 24 de Octubre de 1966) sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música.*

¹⁵ *Por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.*

¹⁶ *De 14 de junio, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música.*

¹⁷ *De 2 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia.*

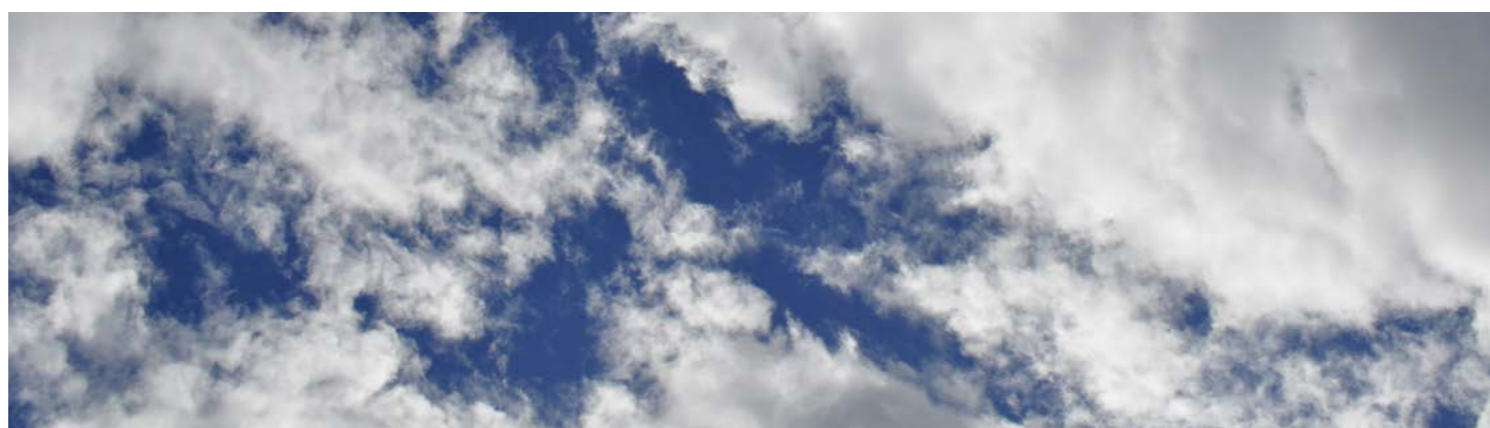
¹⁰ Veremos más adelante en este artículo cómo hay Comunidades Autónomas que tienen asignaturas de Repertorio con piano en las Enseñanzas Profesionales y otras no.

¹¹ Nos referimos a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y a las siguientes de circunscripción autonómica.

¹² Recogida en la *Orden de 25 de junio de 1999.*



artículo 9 y anexo I detalla su existencia y el tiempo de dedicación a la asignatura creada. Además, en el Decreto número 58/2008¹⁸, en su artículo 7, punto 2, enumera las asignaturas que dispondrán de pianista acompañante¹⁹. En el siguiente punto 3 establece que “la comisión de coordinación pedagógica determinará las condiciones y el reparto del horario entre las distintas especialidades”. En la Comunidad Valenciana nos encontramos con sendos Decretos²⁰ donde en sus Artículos 23 y 24 respectivamente hablan de la *figura del pianista acompañante*, y se reconoce su existencia aunque ni crea ninguna asignatura ni le asigna ratio, dejándolo a criterio de las necesidades del centro. El País Vasco por su parte, en su Decreto 229/2007²¹, artículo 10, señala la obligatoriedad de cursar la asignatura de “repertorio con pianista acompañante” en las especialidades instrumentales que enumera²², asignando en su anexo I la ratio y temporalización de dicha asignatura, y en su anexo II descri-



biendo las enseñanzas mínimas que se deben impartir. Canarias en su *Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos*²³, en su punto “tercero” establece la relación numérica profesor-alumno, donde “El acompañamiento pianístico del alumnado de estas enseñanzas será el siguiente:

- En los cursos: 1º, 2º y 3º se garantizará 1 hora cada cuatro alumnos/as, con carácter trimestral.
- En el 4º curso se dedicarán 30 minutos por alumno/a, con carácter mensual”.

¹⁸ De 11 de abril por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia.

¹⁹ Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta Travesera, Oboe, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo.

²⁰ Nos referimos al Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas y al Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

²¹ De 11 de diciembre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas.

²² Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín y Violoncello.

²³ De 28 de junio de 2011 por la que se dictan instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los conservatorios elementales y profesionales de música así como en los centros autorizados de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2011-2012.

*Decreto 364/2007*²⁴. Cantabria, en su *Decreto 9/2008*²⁵, en uno de los contenidos de los instrumentos de cuerda y viento, habla del pianista acompañante²⁶. Y como ocurría en Canarias, Cantabria tampoco hace mención en su *Decreto 126/2007*²⁷.

Por último, Castilla-La Mancha, en su *Decreto 76/2007*²⁸, en el artículo 8 posibilita la impartición en Castilla-La Mancha de la asignatura “repertorio acompañado” y en el anexo II despliega sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, aunque en ningún momento establece la ratio.

Todas estas concreciones del RD 1577/2006, son bien recibidas sin duda desde la posición del pianista acompañante, aunque debemos añá-

dir que el desarrollo curricular de la asignatura que se hace en los textos legales descritos en el párrafo anterior, nos parece escaso y pobre, es decir, deja muy abierto qué y cómo se trabajará en esa asignatura. Además como se ha observado cada una de las autonomías lo hace de un modo singular.

Por tanto si ya no tenemos homogeneidad en este asunto a nivel español, tampoco la tenemos en las autonomías que integran en sus currículos de enseñanzas profesionales la figura del pianista acompañante. Si por un lado las comunidades de Cantabria, Canarias, Madrid y la Comunidad Valenciana reconocen la existencia del pianista acompañante pero no especifican su ratio y las restantes sí, Castilla-La Mancha la oferta de manera optativa, mientras que el País Vasco lo hace de manera obligatoria. Ésta es la comunidad que lo realiza de una forma más amplia al desplegar la asignatura a todas las especialidades susceptibles de ser acompañadas. En un camino intermedio se encuentra la Región de Murcia, donde la asignatura tiene carácter obligatorio pero no

²⁴ De 2 de octubre por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

²⁵ De 17 de enero por el que se establece currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Canarias para el curso 2011-2012.

²⁶ “Interpretación del repertorio con un pianista acompañante para el desarrollo de la comprensión global de la obra y no sólo de la parte de solista”.

²⁷ De 20 de septiembre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

²⁸ De 19 de junio de 2000 por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.



tiene la trascendencia otorgada por el País Vasco. Paralelamente a lo expuesto se debe agregar que Madrid y Castilla-La Mancha la planifican entre el 3er y 6º cursos, y en Murcia y País Vasco es en todo el Grado Medio. La Comunidad Valenciana no la prevé en ningún curso al reconocer la existencia de la figura del pianista acompañante pero no su integración dentro del currículo de las enseñanzas profesionales de música.

Y finalmente Cantabria no eleva al pianista acompañante ni como asignatura ni le aplica ratio alguna, mientras que Canarias si la temporaliza y asigna relación profesor-alumno, pero no la considera asignatura.

Por tanto todas estas particularidades diferenciadoras entre regiones crean desigualdades a todos los niveles, ya sean desde la perspectiva del alumno como del profesor. Desde nuestra opinión somos partidarios de extender la asignatura en todo el territorio español y dotarla de mayor y mejor contenido con una dedicación individual durante todo el Grado Medio.

Al margen de todo lo descrito hasta aquí se tiene noticia a día de hoy de la existencia más o menos organizada en los diferentes conservatorios españoles que tanto en las comunidades autónomas que así lo recogen en sus respectivos currículos como las que no, la figura del pianista acompañante está siempre presente en la

actividad del centro. Queremos decir que bien en audiciones, bien como asignatura optativa o bien figurando en el reglamento interno del conservatorio, hay una existencia y un funcionamiento de dicha figura. Por ejemplo en el centro donde el presente redactor de este artículo desempeña su profesión como pianista acompañante, el Conservatori Professional de Música “Mossén Francesc Peñarroja” de La Vall d’Uixó (Castellón), es el mismo conservatorio quien en su Reglamento de Régimen Interior recoge una normativa referente al pianista acompañante, ya que como centro perteneciente a la Comunidad Valenciana no tiene asignada ratio ni asignatura al pianista acompañante. De manera análoga ocurre en otros centros de la geografía española con más o menos difusión de su organización particular.

Siguiendo con lo que venimos apuntando pero ahora a nivel superior, nos vamos a referir a los siguientes textos legales en lo concerniente a la asignatura de “repertorio con pianista acompañante”: por una parte la *Orden de 25 de junio de 1999*²⁹, vigente en la Comunidad extremeña establece en sus anexos I, II y III la obligatoriedad para los instrumentos orquestales de cursar la asignatura de “repertorio con pianista acompañante”, la dota de descriptores y la define como especialidad instrumental individual. Posteriormente ni el *Real*

²⁹ Por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música.

*Decreto 631/2010, de 14 de mayo*³⁰, ni el *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*³¹, especifican nada en relación con el pianista acompañante, pero son necesarios para establecer el punto de partida de los futuros currículos autonómicos. A partir de aquí enumeramos los relativos textos curriculares autonómicos. Son los siguientes:

- *Resolución de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

- *Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.*

- *Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.*

³⁰ Por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³¹ Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- *Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.*

- *Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León.*

- *Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado.*

- *Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.*



- Orden de 28 de julio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se implantan las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático, en Diseño y en Música en la Región de Murcia.

- Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra.

- Decreto 119/2007, de 17 de julio, de modificación del Decreto de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música, de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

En todos ellos, todas las autonomías prevén la existencia de la asignatura de “repertorio con pianista acompañante”. En los respectivos Decretos aparece referida como asignatura con carga lectiva e independiente de la clase de instrumento. Tan sólo la Comunidad Foral de Navarra y Cataluña la incluyen en la clase habitual de instrumento, por lo que el pianista acompañante no evaluará. Esta asignatura es la que más nos incumbe en materia profesional, puesto que es la que incide directamente en la existencia o no de puestos laborales para los pianistas acompañantes. Además las comunidades de Extremadura, Cas-

tilla y León, Galicia, Islas Baleares y Asturias son las que prevén que en la especialidad interpretativa de piano se curse también una asignatura de repertorio, pudiendo así dichos alumnos disponer de un pianista acompañante para el repertorio orquestal con piano que realicen³².

Una vez más estamos ante una disparidad de propuestas. Por un lado el hecho que algunas autonomías no la consideren como asignatura, deja al pianista acompañante en una situación incómoda por dos razones. La primera porque el enfoque pedagógico hacia el alumno le resta autoridad de contenido, y la segunda porque para la dotación de número de pianistas acompañantes puede ocurrir que el centro estime oportuno para cada curso una ratio de pianistas acompañantes por alumnos, ya que no queda fijada dicha ratio en la redacción del documento legal.

Para el resto de comunidades que la reconocen como asignatura y que además la relacionan con todos los instrumentos melódicos, es decir, todos aquéllos susceptibles de ser acompañados por un instrumento polifónico como lo es el piano, tan sólo mostrar nuestro pleno apoyo con el matiz de que así como debe ocurrir con las otras asignaturas del currículo, debe premiar el continuo diálogo con el correspondiente profesor de instrumen-

³² Se trata sin duda del concierto para piano y orquesta.

to tanto por la relación con el alumno como su asignación de repertorio.

Caso aparte merecen las enseñanzas de danza. En ellas el pianista acompañante juega un papel importante. Ya hemos visto al inicio de este artículo cómo los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013 vinculaban la materia “repertorio con piano para danza” a los estudios de Danza³³ y sólo el RD 428/2013 asocia la especialidad docente de “repertorio con piano para danza” a las enseñanzas de danza³⁴. Se trata de otra vía más para el pianista acompañante de ejercer su profesión. Pues bien, aparte de estos Reales Decretos, nos encontramos con el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero³⁵, donde tanto en la especialidad como en la asignatura de Danza clásica, en el criterio de evaluación número 10, describe: “realizar un ejercicio de improvisación a partir de un fragmento musical que el o la pianista toque anteriormente”. Hace pues referencia a la existencia de dicha figura del pianista acompañante, aunque no la desarrolle como asignatura.

³³ Anexo IV del citado Real Decreto.

³⁴ Anexo I del citado Real Decreto.

³⁵ Por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁶ De 21 de septiembre del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

³⁷ Baile flamenco, danza clásica, danza contemporánea y danza española.

³⁸ De 10 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de danza, en su especialidad de danza española.

³⁹ De 11 de octubre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de danza.

A lo expuesto debemos puntualizar lo siguiente. Posteriormente las Administraciones educativas que han desarrollado los currículos de danza han aportado su idiosincrasia particular, como ya ocurría con los referidos a la música. Así pues, en el acceso a las enseñanzas profesionales de danza, la Comunidad Valenciana en el Capítulo III, artículo 9 del Decreto 156/2007³⁶, estipula como parte de la prueba de acceso en cualquiera de las especialidades³⁷ la “realización de ejercicios en la barra/centro, con una duración no superior a cuarenta y cinco minutos, que serán dirigidos y acompañados al piano por profesores del centro”. Esta característica la matizan más comunidades, las cuales pasamos a relatar. Asturias, en el artículo 8 de su Decreto 94/2008³⁸, exige en la parte C de la estructura de la prueba de acceso, una “improvisación sobre un fragmento musical que será dado a conocer previamente a la persona aspirante por el profesor o profesora pianista o guitarrista acompañante”. De esta misma manera lo ordena Galicia en el artículo 10 del capítulo III de su Decreto 204/2007³⁹.



Murcia lo ordena de forma muy parecida pero con matices. En el artículo 7 de su *Decreto 57/2008*⁴⁰, la prueba de ingreso a curso distinto a primero, la parte B, en el ejercicio 1, dispone la “realización de pasos básicos de escuela bolera con sus braceos y toque de castañuelas, dirigidos por profesores y con acompañamiento al piano”. Asimismo, en las características de las pruebas de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Danza, enumeradas en el anexo IV del *Decreto 76/2008*⁴¹, en la parte A establece la “realización de todos los ejercicios de base académica en la barra y en el centro, dirigidos por profesores y con acompañamiento al piano”, en la parte B dos ejercicios: el 1º “realización de primeros pasos de escuela bolera y folclore con sus braceos y toque de castañuelas, dirigidos por profesores y con acompañamiento al piano”, y el 2º “improvisación sobre un fragmento musical que no superará los cinco minutos de duración y que será dado a conocer al aspirante por el pianista acompañante”.

Con la misma estructura que el Decreto 76/2008 de Murcia lo ordena el

*Decreto 252/2007*⁴² del País Vasco, donde en el artículo 21, en la especialidad de Danza clásica en las partes a) y c) dispone que “todos los ejercicios que componen la barra, con una duración no superior a cuarenta y cinco minutos, que serán dirigidos y acompañados al piano por el profesorado del centro”, y “una improvisación sobre un fragmento musical que será dado a conocer previamente al aspirante por el o la profesora pianista acompañante”.

Al margen de todo lo expuesto, debemos añadir que la Comunidad Valenciana del mismo modo que ya hacía en sus currículos referentes a las enseñanzas elementales y profesionales de música, con las de danza lo escribe de la misma manera. Nos referimos a la inclusión de la figura del pianista acompañante aunque sin establecerla como asignatura ni asignarle ratio. Esto sucede tanto en el artículo 25 del *Decreto 156/2007*, antes citado como en el artículo 22 del *Decreto 157/2007*⁴³.

En el apartado de las enseñanzas superiores de danza tan sólo encon-

tramos explícitamente en el currículo a la comunidad de Cataluña, donde en el anexo I de su *Decreto 76/2002*⁴⁴, fija para 2º y 3º curso la asignatura “trabajo con pianista”.

Desgraciadamente no existe constancia alguna de la existencia de ninguna asignatura relacionada con el pianista acompañante en ningún despliegue curricular elemental, profesional ni superior de ninguna circunscripción, ya sea estatal o autonómica, únicamente la citada en Cataluña. No nos cabe la menor duda de que sí trabajan pianistas acompañantes, como lo demuestra el hecho de que los Reales Decretos 427/2013 y 428/2013 hablen de especialidades, asignaturas y materias relacionando el piano con la danza. No obstante sucede lo que ya comentábamos al inicio de este artículo, pues existe como especialidad, pero no se le asigna asignatura ni definición como plaza, como sí ocurre en otras especialidades y materias.

La **segunda modalidad** a la que hacíamos referencia al inicio del presente artículo la representan los centros que imparten enseñanzas musicales y de danza pero que son de diferente titularidad a los anteriores. Estos centros se amparan en la misma legislación pedagógica pero únicamente están sujetos por parte de la administración a decretos de mínimos en cuanto a plantilla orgánica del centro se refiere. Dichos mínimos vienen señalados en la preceptiva legislación autonómica que hemos enumerado convenientemente. Por tanto la organización y ordenación del centro educativo de titularidad privada permite una diferente asignación de profesores y asignaturas. Es por ello por lo que nos podemos encontrar con la convocatoria puntual, concreta y localizada de plazas específicas de pianista acompañante para un centro y actividad concreta, así como una carga lectiva descrita en esa supuesta convocatoria. Hasta la fecha de redacción del presente artículo se tiene noticia de la existencia de las siguientes convocatorias con estas características:



⁴⁰ De 11 de abril por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia.

⁴¹ De 2 de mayo, por el que se establece la orden y el currículum de las enseñanzas profesionales de Danza para la Región de Murcia.

⁴² De 26 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza y el acceso a dichas enseñanzas.

⁴³ De 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

⁴⁴ De 5 de marzo, por el cual se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de danza de grado superior y se regula la prueba de acceso.



- Orden 111/97 De 30 de diciembre de 1997 de la Consejería de Desarrollo Autonómico, Administraciones Públicas y Medio Ambiente, por la que se convocan pruebas selectivas para la provisión de plazas vacantes del Cuerpo Facultativo Superior de Administración Especial (Profesor Especial de Música) y una plaza vacante del Cuerpo Facultativo de Grado Medio de Administración Especial (Profesor Auxiliar de Música).

- Resolución de 12 de noviembre de 2001 del Ayuntamiento de Villena (Alicante), Patronato de la Fundación Municipal de Música, referente a la convocatoria para proveer varias plazas. BOE 4 de diciembre de 2001.

- Resolución de 13 de julio de 2004 de la Diputación Provincial de Badajoz, por la que se anuncia la oferta de empleo público para 2004. BOE de 28 de agosto de 2004.

- Resolución de 9 de mayo de 2006 del Ayuntamiento de Ribarroja del Turia (Valencia), referente a la convocatoria para proveer una plaza. BOE viernes 2 de junio de 2006.

- Convocatoria para la selección de profesorado interino del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, a fin de proveer las vacantes y sustituciones existentes o que puedan producirse durante el curso 2006/2007 en el Conservatorio Superior de Música de Salamanca.

- Resolución de 4 de septiembre de 2006 de la Fundación Municipal de Música de Irún (Guipúzcoa), referente a la convocatoria para proveer una plaza. BOE lunes 18 de septiembre de 2006.

- Bases específicas que regirán la convocatoria para cubrir 31 plazas de profesor de música del Ayuntamiento de Móstoles. BOCM martes 23 de enero de 2007.

- Resolución de 14 de mayo de 2007 del Ayuntamiento de Ribarroja del Turia (Valencia), referente a la convocatoria para proveer varias plazas. BOE viernes 6 de junio de 2007.

- Convocatoria para selección de Profesor Superior Pianista acompañante. Servicio de Gestión de Recursos Humanos. BOP 24 de julio de 2007.

- Resolución de 30 de octubre de 2007 del Ayuntamiento de Irún, Fundación Municipal de Música (Guipúzcoa), referente a la convocatoria para proveer una plaza..

- Edicto del Ayuntamiento de Cambrils sobre provisión de una plaza de profesor titular de piano acompañante laboral fijo. DOGC 19 de mayo de 2010.

- Resolución de 22 de septiembre de 2010 de la Delegación Provincial de Educación de Málaga, por la que se hace pública convocatoria urgente para la cobertura provisional de un puesto de pianista acompañante de danza para el Conservatorio Superior de Danza de Málaga para el curso 2010/11.

- Resolución de 30 de noviembre de 2010 del Ayuntamiento de Aranjuez (Madrid), referente a la convocatoria para proveer varias plazas.

- Anuncio de la Diputación de Tarragona sobre provisión de plazas publicadas en el BOT número 283, del 11 de diciembre de 2010.

- Bases específicas reguladoras del proceso de selección, mediante oposición, para suplementar la bolsa de trabajo de la especialidad de piano para cubrir las posibles contrataciones de profesor de piano o pianista acompañante de los conservatorios de música y danza. Ribarroja del Turia, 11 de enero de 2011.

- Fundación Pública Soinu Atadia (Leioa). Anuncio contratación laboral de un profesor/a pianista acompañante. BOB núm. 90. Jueves, 12 de mayo de 2011.

- Convocatoria para la selección de profesores de danza. Septiembre 2011. Pianista acompañante de danza. ArCyL (Fundación para la enseñanza de las artes en Castilla y León).

- Orden de 2 de febrero de 2012 de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se publica la relación de aspirantes procedentes del servicio regional de Empleo y Formación de la Comunidad Autónoma de Murcia, para cubrir, en régimen de interinidad, posibles plazas de sustitución en la especialidad de piano del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, como pianista acompañante, en el Conservatorio Superior de Música.

- Resolución de 7 de febrero de 2012 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se hace pública convocatoria para la realización de una prueba específica para ocupar determinados puestos específicos de pianistas acompañantes en los conservatorios profesionales y superiores de música y de danza y en las escuelas superiores de arte de dramático de Andalucía.



• *Resolución de 7 de mayo de 2012 de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de los aspirantes de la lista de interinos de la especialidad de piano del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas que deseen ocupar plazas de pianistas acompañantes durante el curso 2012-2013.*

En todas ellas se especifica claramente el destino del concurso-oposición, que no es otro que el de pianista acompañante en los conservatorios allí citados y los cuales o bien son de titularidad municipal y/o de diputación, o bien si se trata de organismos gubernamentales convocan para plazas temporales o sustituciones. Estaríamos por tanto ante una petición de la plaza de pianista acompañante y su consiguiente aplicación y denominación de la misma. La denominación pasa por diversos nombres para el mismo desempeño laboral. Éstos son: profesor auxiliar, profesor de piano (pianista acompañante), profesor superior pianista acompañante, puesto específico de pianista acompañante, pianista acompañante de danza y profesor de música pianista acompañante. Guardan relación entre sí cuando el efecto final es el mismo, es decir, la aplicación de un pianista

para acompañar ya sea instrumentos, voz o danza.

Debemos diferenciar y puntualizar algunos aspectos. Por un lado estarán las convocatorias de las comunidades que en sus currículos respetivos tengan reconocida esa función como asignatura⁴⁵ y por otro las que no⁴⁶, como acabamos de hablar unos párrafos más arriba. Y otra diferenciación más será las más explícitas⁴⁷ o las más genéricas⁴⁸.

Todo ello por tanto no deja de ser una contradicción dotar de plaza específica un puesto para el que no hay asignatura asignada, aunque esto demuestra la realidad de que se hace uso de la figura del pianista acompañante aunque no haya constancia legislativa. Sería importante normalizar esta situación a la vez de regularla y ordenarla, pues como podemos comprobar también suele tratarse de contrataciones en régimen laboral y temporal, con lo que la situación de esas plazas no goza de las mismas características que las de un profesor de piano ejerciendo como pianista acompañante en un centro de titularidad estatal o autonómica.

Queremos ahora hablar de un aspecto común a estas dos modalidades que acabamos de analizar. Se trata de

la docencia en conservatorios tanto de titularidad pública como privada de asignaturas de índole teórica y que el pianista acompañante está capacitado para desempeñarlas. Todas las asignaturas y funciones que hemos visto hasta ahora del pianista acompañante han estado centradas en el acompañamiento interpretativo por parte del pianista acompañante a instrumentos, voz o danza.

Pues bien, la acción del pianista acompañante se focaliza o bien en la faceta interpretativa junto a quien acompañe o bien en una manifestación pedagógica, estas asignaturas a las que nos referimos están encuadradas dentro de la parte pedagógica. Esta vertiente pedagógica puede darse tanto en estudiantes de diferentes instrumentos, voz o danza, como ejercer esta pedagogía tanto en futuros pianistas acompañantes como alumnos de otros instrumentos o voz que cursen estas disciplinas. La primera parte de esta vertiente pedagógica la acabamos de abordar haciendo un repaso de la situación de la asignatura⁴⁹ en las diferentes comunidades autónomas y situaciones en los que

se pueda dar. La segunda parte nos referimos a la Música de Cámara⁵⁰, la Improvisación, la Repentización y el Acompañamiento⁵¹. La docencia de la Música de Cámara la puede desempeñar cualquier profesor de instrumento, mientras que el Acompañamiento está reservado para los profesores de piano⁵². Otras disciplinas como el “continuo” si bien pensamos que se encuentran dentro de la órbita del pianista acompañante, opinamos que siempre será mejor que la desempeñe un especialista en clave u órgano, que serán las especialidades donde se encuentre esta asignatura. En cambio para otras especialidades instrumentales que cursen improvisación, repentización o transposición, sí será muy útil que lo imparta un profesor pianista acompañante, ya que del mismo modo que un profesor de piano no tiene porqué tener conocimientos ni pedagogía en torno a estas disciplinas, opinamos que cualquier profesor de otro instrumento le ocurrirá del mismo modo; eso sí, el pianista acompañante debe conocer las características del instrumento a quien le está impartiendo cualquier asignatura⁵³. Pensamos por tanto desde nuestra

⁴⁵ Como es el caso de de Madrid y el País Vasco.

⁴⁶ Como ocurre en el resto.

⁴⁷ Como por ejemplo las referidas a pianista acompañante de danza.

⁴⁸ Como las citadas de profesor de piano o profesor de música.

⁴⁹ En los casos donde se considere como tal.

⁵⁰ Esta disciplina la recoge el *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en su artículo 6.

⁵¹ Éstas tres últimas la recogen todos los currículos profesionales posteriores de las respectivas Administraciones educativas.

⁵² Ambas afirmaciones vienen recogidas en el anexo II del Real Decreto 428/2013 antes citado.

⁵³ Sobre esta circunstancia se podrá comprobar cómo en nuestra propuesta curricular se emplaza al pianista acompañante a conocer las características instrumentales de los diferentes instrumentos, voz o danza, a los que deberá acompañar e impartir pedagogía..



postura investigadora que es en este punto donde debería ser un profesor pianista acompañante quien impartiera estas disciplinas, ya que forman parte del campo de conocimiento del mismo. Los Decretos autonómicos que recogen la ordenación y desarrollo de las enseñanzas profesionales de música en su territorio son los siguientes:

- Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

- Decreto 29/2007, de 18 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música impartidas en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja

- Decreto 53/2011, de 20 de mayo, del currículum de las enseñanzas profesionales de música.

- Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

- Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía.

- Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Decreto 58/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias.

- Decreto 25/2008, de 29 de enero, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso.

- Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.

- Decreto 111/2007, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música.

En todos ellos aparecen la Música de Cámara, el Acompañamiento y/o la Improvisación sin excepción pero con matices; veamos:

- Las comunidades de Canarias, La Rioja, Castilla y León, la Comunidad Valenciana, el País Vasco, Cataluña, Navarra, Asturias, Madrid, las Islas Baleares, estipulan una hora semanal en todas las especialidades de Música de Cámara, mientras que Andalucía y Murcia la sitúan entre 4º y 6º con la

misma carga lectiva. Extremadura, Cantabria y Aragón la ubican entre 1º y 6º. Y por último Castilla-La Mancha y Galicia la localizan en los cursos 5º y 6º.

- La asignatura de Acompañamiento se cursa en las especialidades de piano y guitarra en 5º y 6º cursos con una carga lectiva de 1,5 horas semanales en la Comunidad de Madrid, Aragón, País Vasco, Castilla-La Mancha, Cantabria, Cataluña y Extremadura, aunque éstas dos últimas con una hora en lugar de 1,5. La Comunidad Valenciana la aplica también en los cursos 5º y 6º pero con dos horas semanales. En los mismos cursos pero con media hora semanal la ubica La Rioja. Navarra la distribuye en 4º y 5º curso con 1,5 horas semanales. Distribuido entre los cursos 3º y 6º y con una hora semanal se encuentran las comunidades de Galicia y Castilla y León. Con una hora semanal pero entre los cursos 4º y 6º nos encontramos a Canarias y las Islas Baleares. Y finalmente con la misma hora semanal pero entre los cursos 3º y 5º la sitúa la Región de Murcia.

- En la Comunidad de Madrid los alumnos de piano pueden elegir como asignatura optativa “iniciación al acompañamiento” en los cursos 3º y 4º con media hora de asignación semanal⁵⁴.





• En la comunidad castellano-manchega además para todos los instrumentos en 5º curso se puede optar por el perfil “interpretación” con el que se cursará la asignatura “improvisación” de un curso de duración y una hora de asignación semanal. De modo análogo ocurre en el País Vasco donde todo el alumnado puede elegir como optativa en las mismas condiciones que las que acabamos de relatar para Castilla-La Mancha la misma asignatura.

• En Andalucía aparece la asignatura “repentización y transposición” que la cursan todas las especialidades en 3º curso con una duración de media hora semanal; en el caso de la especialidad de piano esta asignatura se impartirá en 5º y 6º con la misma carga lectiva. Los estudiantes de piano deberán elegir en 5º curso entre la modalidad A o B, estudiando en la primera la asignatura de “acompañamiento” y en la segunda “improvisación y acompañamiento” teniendo ambas una asignación de media hora semanal. Los instrumentos sinfónicos en 5º curso podrán optar por la modalidad B cursando la asignatura de “improvisación al piano” con media hora semanal. La especialidad de guitarra en 5º curso podrá optar por la modalidad A cursando

la asignatura de “repentización y transporte” con media hora semanal.

• La comunidad aragonesa añade para los instrumentos sinfónicos las asignaturas optativas de “lectura a vista al piano” y “repentización e improvisación al piano” en 5º y 6º cursos.

Como se puede comprobar hay cierto consenso en dos asignaturas: Música de Cámara y Acompañamiento, pero en cuanto a su distribución dentro de las enseñanzas profesionales. Además Aragón, Andalucía, Madrid y Castilla-La Mancha son quienes aportan singularidades diferenciadas entre ellas y con las demás. Como asignaturas susceptibles de que un pianista acompañante pueda desempeñarlas mostrar nuestro más pleno apoyo a su oferta.

Asimismo en el grado superior, estas asignaturas⁵⁵ continúan impartándose junto a Improvisación, Reducción de partituras, Transposición, Repentización, Correpetición, Acompañamiento vocal, Acompañamiento instrumental y Acompañamiento a la danza. Todas ellas se encuentran dentro del área de conocimiento de un pianista acompañante, por lo que pensamos que sería el profesor idóneo para impartirlas. Las ordenaciones

curriculares propias de cada autonomía las hemos citado en este mismo artículo cuando analizábamos dónde y cómo se daba el caso del acompañamiento instrumental al piano por parte de un pianista acompañante a instrumentos, voz o danza. A continuación plasmamos el resto de asignaturas.

La “música de cámara” se imparte en todos los cursos de todas las especialidades instrumentales y autonomías con 1,5 horas semanales⁵⁶.

El “acompañamiento” se imparte en especialidades interpretativas de guitarra, piano⁵⁷ con 1,5 horas semanales en 3º curso en Andalucía y en 2º en Murcia, ampliando esta comunidad a las especialidades de pedagogía y acordeón; además también la ofrece en la especialidad de composición en 3º y una hora a la semana. Con el nombre “improvisación y acompañamiento” la encontramos en las autonomías que siguen. En la Comunidad Valenciana en las especialidades de composición, pedagogía⁵⁸, dirección, piano, guitarra⁵⁹ en 1º y 2º curso con una hora semanal. Cataluña la establece en las especialidades de dirección, interpretación y pedagogía durante los

cursos 1º y 2º una carga lectiva de una hora semanal. En 1º curso con una hora semanal la dispone Madrid en las especialidades de composición, dirección e interpretación; en la especialidad de piano estará en 1º y 2º, y en musicología y pedagogía de 2º a 4º. El País Vasco la organiza en las especialidades de acordeón, guitarra, piano y órgano durante una hora a la semana; en acordeón en 3º y 4º, en guitarra en 3º, en piano en los cursos 1º y 2º, y en órgano los 4 cursos. En Galicia la encontramos con una hora semanal en las especialidades de acordeón, guitarra, pedagogía y piano; acordeón en 2º y 3º, guitarra en 3º, pedagogía en 3º y 4º, y piano en 1º y 2º. Navarra la organiza en las especialidades de musicología, pedagogía, composición e interpretación durante los cursos 1º y 2º y 1,5 horas semanales. Extremadura por último la ubica en las especialidades de pedagogía⁶⁰, acordeón, guitarra, composición, piano y órgano durante 2 cursos y una hora semanal.

El “acompañamiento vocal e instrumental” se ofrece en la especialidad de piano itinerario de interpretación en Andalucía y la Comunidad Valenciana en los cursos 3º y 4º o 2º y 3º

⁵⁴ En el apartado pedagógico hablaremos extensamente de esta circunstancia.

⁵⁵ Nos referimos a la Música de Cámara y al Acompañamiento.

⁵⁶ En Andalucía la especialidad de canto se cursa de 1º a 3º. En la Comunidad Valenciana la especialidad de pedagogía la realizará en 2º y 3º. En Castilla y León se halla ubicada en 2º y 3º, en Aragón y Extremadura en 3º y 4º, en Asturias en 1º y 2º, en el País Vasco de 2º a 4º.

⁵⁷ No está presente en Andalucía.

⁵⁸ En esta especialidad en los cursos 3º y 4º durante 1,5 horas semanales.

⁵⁹ En las especialidades de piano y guitarra en los cursos 2º y 3º durante 1,5 horas semanales.

⁶⁰ Esta especialidad sólo “improvisación”.



respectivamente con 1,5 horas lectivas a la semana. Madrid la ofrece en 3º junto a “acompañamiento a la danza”; ambas disciplinas con una hora semanal. Únicamente el “acompañamiento al canto” la ofrece Aragón en 2º curso y Cataluña en 2º y 3º ambas con una hora semanal; Aragón añade además en 3r curso con media hora a la semana la asignatura “técnica vocal”. Navarra dispone de la asignatura de “pianista acompañante de repertorio vocal” en la especialidad interpretativa de piano en 4º curso y una hora semanal. Extremadura da la opción en el 3r curso de la especialidad de piano de escoger “acompañamiento vocal”, cursando dicha asignatura en los cursos 3º y 4º durante 1 hora semanal.

La “improvisación” se imparte en las especialidades interpretativas de guitarra, piano, música antigua con una hora semanal en 3r y 4º curso en Andalucía⁶¹, en la especialidad de pedagogía en 4º curso con una hora a la semana, y como optativa en las especialidades sinfónicas en 4º curso y 1,5 horas semanales de dedicación. En la Comunidad Valenciana las especialidades sinfónicas realizarán esta disciplina en 3r curso con una carga lectiva de 1,5 horas a la semana. Canarias la estipula en la especialidad de pedagogía con una hora semanal de asignación lectiva de 1º a 3º. Castilla y León la secuencia en las especialidades de composición, musicología, interpretación y etnomusicología en 3r curso y una hora semanal. Aragón la coloca en las especialidades de composición, dirección e interpretación en 1º y 2º y una hora a la semana. En las Islas Baleares la especialidad de saxofón la cursará 4 cursos, la de piano en 3º y la guitarra en 2º y 3º; todas ellas con una hora semanal. Asturias la estructura en las especialidades de interpretación, composición, dirección, pedagogía⁶² y guitarra en 2º y 3º con 1,5 horas semanales. El País Vasco ofrece

en la especialidad de composición la asignatura de “práctica armónica e improvisación” en 1r curso y 1,5 horas semanales.

La “reducción de partituras” se imparte en Andalucía, Extremadura Murcia, Madrid, Aragón y la Comunidad Valenciana en las especialidades de composición y dirección. En los cursos 3º y 4º durante 1,5 horas a la semana en Andalucía y una hora para Aragón, Extremadura, Madrid⁶³, Murcia⁶⁴ y la Comunidad Valenciana. En Andalucía también aparece en la especialidad piano en 3r curso con 1,5 horas a la semana, y en musicología en 4º curso con una hora semanal. En Murcia se ofrece en la especialidad de piano en 3º y 4º y una hora semanal. En la especialidad de dirección durante cuatro cursos y una hora semanal la propone Cataluña. Asturias la programa para las especialidades de piano y composición en 3º y una hora semanal. Únicamente en la especialidad de dirección aparece esta disciplina en el País Vasco en 3r y 4º cursos con una hora semanal. En Galicia y Navarra se encuentra sólo en la especialidad de composición en 3º y 1º respectivamente y una hora semanal.

La “repentización y transposición” aparece en Andalucía en la especialidad de dirección en los cursos 2º y 3º con una hora semanal. En la especia-

lidad de guitarra con la misma temporalización anterior y en piano en 3r y 4º cursos durante 1,5 horas semanales. En las especialidades de pedagogía, musicología⁶⁵, música antigua y órgano en 3r curso con una hora a la semana. Como optativa en las especialidades de composición e instrumentos sinfónicos, en 1º y 2º con una hora semanal de duración para composición y en 4º y 1,5 horas semanales en los instrumentos sinfónicos. Navarra la imparte en la especialidad de piano en 3º y una 1,5 horas semanales. Extremadura la prevé en las especialidades de acordeón, piano y guitarra⁶⁶ durante una hora semanal, y tres cursos en acordeón, dos en la de guitarra y un curso en la de piano. Castilla y León asigna a las especialidades de piano y guitarra esta asignatura en 1º y una hora semanal. Galicia la coloca en las especialidades de interpretación en 1º y 2º cursos con una hora semanal. Madrid la secuencia en la especialidad de piano en 1º y 2º con una hora a la semana y bajo el nombre de “lectura a vista”. Con esta misma denominación, las Islas Baleares la establecen en las especialidades de composición e interpretación con una hora a la semana y diferente secuenciación; en la especialidad de composición la organiza de 2º a 4º con el nombre “lectura a vista, improvisación y acompañamiento”, en la de piano y guitarra entre 1º y 2º y en la

⁶¹ En esta comunidad autónoma con el nombre “creatividad e improvisación”.

⁶² Sólo en 3º.

⁶³ En esta comunidad sólo 2º.

⁶⁴ En la especialidad de composición sólo en 4º curso.

⁶⁵ En esta especialidad se cursa en 4º curso y sólo “repentización”.

⁶⁶ Ésta última sólo “repentización”. En el caso del piano si el alumno escoge la opción en 3r curso de “acompañamiento vocal” cursará también “transposición”, de lo contrario sólo “repentización”.



de saxofón los cuatro cursos. La “re-
pentización” aparece en el País Vas-
co en las especialidades de acordeón,
guitarra, arpa y piano con una hora a
la semana, las tres primeras en 2º y
piano en 1º y 2º.

Por último la “correpetición” la en-
contramos en Andalucía en la espe-
cialidad de dirección en 1r curso con
una carga lectiva de 1,5 horas a la se-
mana. También en la especialidad de
dirección pero en Aragón y situada en
3º y 4º con 1,5 horas semanales en-
contramos esta disciplina con el nom-
bre “correpetición-concertación”.

Canarias crea la asignatura “acom-
pañamiento, transposición, repenti-
zación y reducción” en las especialida-
des de composición e interpretación,
la primera en 4º curso con 1,5 horas
semanales, y la segunda en 1r curso y
una hora a la semana.

Finalizada toda la distribución lec-
tiva de las asignaturas que puede im-
partir el pianista acompañante, tan
sólo hacer mención aquí del amplio
despliegue curricular hecho por la Ad-
ministración y las posibilidades labo-
rales para el pianista acompañante.

Por último la **modalidad liberal**, la
última vía por la que puede lograr una
inserción laboral el pianista acom-
pañante, es la más abierta y amplia
al no regirse por ninguna legislación
más que la que dicte quien le contrate.
Puede ser tanto a nivel personal como
desde cualquier estamento hacia el

pianista acompañante. Para esta va-
riedad que en principio no tiene ca-
rácter pedagógico ni docente, también
hace falta formación, aunque sobre
todo como músico concertista y ca-
merístico. No por ello queremos decir
que para las anteriores no hará falta,
que por supuesto sí, sino que en esta
última tipología será más necesario
ese tipo de formación y dedicación.

Conclusión

En definitiva podemos comprobar
un cierto desamparo legal y una falta
de ordenación alrededor de la figura
del pianista acompañante. No cabe
duda de la presencia del mismo tanto
a nivel profesional como la demanda
de la sociedad musical. Si bien ya ha-
blamos en anteriores artículos acerca
de la falta de formación al respecto,
además vemos ahora plasmadas las
carencias en cuanto a contratación y
normalización laboral se refiere.

De las tres modalidades que hemos
planteado la más inestable es la últi-
ma, pues siendo liberal no se puede
establecer horario laboral ni previ-
sión alguna. La más estable aunque
no concreta es la primera, ya que el
trabajador sí conoce en qué régimen y
condiciones va a desempeñar su pro-
fesión. No obstante, el papel que va a
desempeñar se encuentra bajo el cri-
terio del centro o tipología de la plaza
de esa contratación. Las posibilida-
des pueden ser profesor de piano, de
piano complementario, de música de
cámara, de conjunto, de acompaña-

miento o pianista acompañante. Y por último, en un punto intermedio entre
las dos anteriores, se halla la más dirigida hacia el pianista acompañante, la
segunda. En ella el aspirante sabe durante todo el proceso de adquisición de
la plaza el lugar y características de la misma, aunque teniendo en cuenta si
las condiciones particulares de contratación le son o no favorables.

También hemos visto la posibilidad que tiene el pianista acompañante en
su campo de conocimiento de impartir disciplinas para las que a día de hoy
no está habilitado.

Por tanto no falta terreno laboral para su inserción, sino una adecuada or-
denación del mismo.

4. Bibliografía

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema
Educativo.*

*Orden 1 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo del Grado Ele-
mental de Danza.*

*Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los gra-
dos elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados.*

*Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos
básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de Música y se regu-
la la prueba de acceso a estos estudios.*

*Real Decreto 1560/95, por el que se regula el régimen de contratación de
profesores especialistas.*

*Orden 111/97 De 30 de diciembre de 1997 de la Consejería de Desarrollo
Autonómico, Administraciones Públicas y Medio Ambiente, por la que se con-
vocan pruebas selectivas para la provisión de plazas vacantes del Cuerpo Fa-
cultativo Superior de Administración Especial (Profesor Especial de Música) y
una plaza vacante del Cuerpo Facultativo de Grado Medio de Administración
Especial (Profesor Auxiliar de Música).*

*Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado
superior de las enseñanzas de Música.*



Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir.

Decreto 63/2001, de 20 de febrero, del Departamento de Educación de Cataluña (D.O.G.C. de 5 de marzo de 2001) por el cual se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dichos estudios.

Resolución de 12 de noviembre de 2001 del Ayuntamiento de Villena (Alicante), Patronato de la Fundación Municipal de Música, referente a la convocatoria para proveer varias plazas. BOE 4 de diciembre de 2001.

Decreto 76/2002, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de danza de grado superior y se regula la prueba de acceso.

Resolución de 13 de julio de 2004 de la Diputación Provincial de Badajoz, por la que se anuncia la oferta de empleo público para 2004. BOE de 28 de agosto de 2004.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Resolución de 9 de mayo de 2006 del Ayuntamiento de Ribarroja del Turia (Valencia), referente a la convocatoria para proveer una plaza. BOE viernes 2 de junio de 2006.

Convocatoria para la selección de profesorado interino del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, a fin de proveer las vacantes y sustituciones existentes o que puedan producirse durante el curso 2006/2007 en el Conservatorio Superior de Música de Salamanca.

Resolución de 4 de septiembre de 2006 de la Fundación Municipal de Música de Irún (Guipúzcoa), referente a la convocatoria para proveer una plaza. BOE lunes 18 de septiembre de 2006.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.

Bases específicas que regirán la convocatoria para cubrir 31 plazas de profesor de música del Ayuntamiento de Móstoles. BOCM martes 23 de enero de 2007.

Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 14 de mayo de 2007 del Ayuntamiento de Ribarroja del Turia (Valencia), referente a la convocatoria para proveer varias plazas. BOE viernes 6 de junio de 2007.

Orden de 17 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, que se imparten en la comunidad autónoma de Aragón.

Orden de 17 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, que se imparten en la comunidad autónoma de Aragón.



Decreto 28/2007, de 18 de mayo, por el que se establecen las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y se determina su currículo

Decreto 29/2007, de 18 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música impartidas en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Decreto 110/2007, de 22 de mayo, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 111/2007, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 57/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias.

Decreto 58/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias.

Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 62/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de danza en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 30/2007 de 14 de junio, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música.

Decreto 29/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de danza.

Orden ECI/1890/2007 de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla.

Decreto 75/2007 de 19 de junio de 2007 por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 76/2007 de 19 de junio de 2007 por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 77/2007, de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Resolución de 25 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre las enseñanzas elementales de música.

Orden de 25 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el horario y la distribución de algunas especialidades de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden Foral 78/2007, de 29 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula el acceso a las enseñanzas profesionales de música establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden Foral 79/2007, de 29 de junio, del Consejero de Educación, por la que se establece la estructura y horario de las enseñanzas profesionales de música establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto 119/2007, de 17 de julio, de modificación del Decreto de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música, de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Convocatoria para selección de Profesor Superior Pianista acompañante. Servicio de Gestión de Recursos Humanos. BOP 24 de julio de 2007.



Orden 31/2007, de 23 de julio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para la implantación de las enseñanzas elementales de música.

Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía.

Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de danza en Andalucía.

Decreto 126/2007 de 20 de septiembre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 196/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de danza.

Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Decreto 157/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas

Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música.

Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música.

Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 204/2007, de 11 de octubre, por que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de danza.

Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.

Resolución de 30 de octubre de 2007 del Ayuntamiento de Irún, Fundación Municipal de Música (Guipúzcoa), referente a la convocatoria para proveer una plaza.

Decreto 229/2007 de 11 de diciembre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas.

Decreto 252/2007, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza y el acceso a dichas enseñanzas.

Decreto 9/2008 de 17 de enero por el que se establece currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 25/2008, de 29 de enero, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso.

Decreto 24/2008, de 29 de enero, por que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de danza de grado profesional y se regula la prueba de acceso.

Decreto 57/2008, de 11 de abril por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza para la Región de Murcia.

Decreto 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia.

Decreto 75/2008 de 2 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia.

Decreto 76/2008 de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza para la Región de Murcia.

Decreto 93/2008, de 10 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza.



Decreto 94/2008, de 10 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de danza, en su especialidad de danza española.

Decreto 16/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía.

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía.

Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Edicto del Ayuntamiento de Cambrils sobre provisión de una plaza de profesor titular de piano acompañante laboral fijo. DOGC 19 de mayo de 2010.

Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.

Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra.

Resolución de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 28 de julio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se implantan las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático, en Diseño y en Música en la Región de Murcia.

Resolución de 21 de septiembre de 2010, de la Secretaría General Técnica, por la que se someten a información pública los proyectos de Decreto por los que se regulan los contenidos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música, de Grado en Danza de Grado en Arte Dramático en Andalucía.

Resolución de 22 de septiembre de 2010 de la Delegación Provincial de Educación de Málaga, por la que se hace pública convocatoria urgente para la cobertura provisional de un puesto de pianista acompañante de danza para el Conservatorio Superior de Danza de Málaga para el curso 2010/11.

Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado.

Resolución de 30 de noviembre de 2010 del Ayuntamiento de Aranjuez (Madrid), referente a la convocatoria para proveer varias plazas.

Anuncio de la Diputación de Tarragona sobre provisión de plazas publicadas en el BOT número 283, del 11 de diciembre de 2010.

Bases específicas reguladoras del proceso de selección, mediante oposición, para suplementar la bolsa de trabajo de la especialidad de piano para cubrir las posibles contrataciones de profesor de piano o pianista acompañante de los conservatorios de música y danza. Ribarroja del Turia. 11 de enero de 2011.

Decreto 23/2011, de 1 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Decreto 24/2011, de 1 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de danza reguladas por la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.



Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Fundación Pública Soinu Atadia (Leioa). Anuncio contratación laboral de un profesor/a pianista acompañante. BOB núm. 90. Jueves, 12 de mayo de 2011.

Decreto 53/2011, de 20 de mayo, del currículum de las enseñanzas profesionales de música.

Decreto 54/2011, de 20 de mayo de currículum de las enseñanzas profesionales de danza.

Decreto 44/2011, de 2 de junio, de primera modificación del Decreto 94/2008, de 10 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de danza, en su especialidad de danza española.

Decreto 35/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza.

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de adultos, de 28 de junio de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las enseñanzas elementales de música en los conservatorios elementales y profesionales de música así como en los centros autorizados de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso 2011-2012.

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.

Convocatoria para la selección de profesores de danza. Septiembre 2011. Pianista acompañante de danza. ArCyL (Fundación para la enseñanza de las artes en Castilla y León).

Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León.

Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.

Resolución de 22 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece el segundo curso del plan de estudios y se modifica el de primer curso correspondientes a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música para la Región de Murcia.

Sentencias de 13 y 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 2 de febrero de 2012 de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se publica la relación de aspirantes procedentes del servicio regional de Empleo y Formación de la Comunidad Autónoma de Murcia, para cubrir, en régimen de interinidad, posibles plazas de sustitución en la especialidad de piano del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, como pianista acompañante, en el Conservatorio Superior de Música.

Resolución de 7 de febrero de 2012 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se hace pública convocatoria para la realización de una prueba específica para ocupar determinados puestos específicos de pianistas acompañantes en los conservatorios profesionales y superiores de música y de danza y en las escuelas superiores de arte dramático de Andalucía.



Resolución de 3 de mayo de 2012, de la Consejería de educación y universidades, por la que se modifica la Resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Resolución de 7 de mayo de 2012 de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de los aspirantes de la lista de interinos de la especialidad de piano del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas que deseen ocupar plazas de pianistas acompañantes durante el curso 2012-2013.

Sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anulan las expresiones «de grado» y «graduado o graduada» contenidas en el título, articulado y anexos de los Reales Decretos 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se regulan el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en Arte Dramático, en Música, en Danza, en Diseño, en Cerámica y Vidrio y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Decreto 140/2012, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de danza en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza.

Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.◀

➡ Recibido: 21/07/2013 ✓ Aceptado: 09/09/2013





Silvia Martínez · Paloma Palau · M^a Carmen Pellicer

silvia.martinez-gallego@uv.es · ppalau@uji.es · pellicer@uji.es

Instrumento de Investigación para el análisis de las imágenes en la programación infantil de la Televisión

Fechas

Realizado en la Universitat Jaume I de 01/01/2011 a 31/12/2012 como resultado del proyecto: *Estudio transversal de elementos de la programación televisiva infantil latinoamericana y su banda sonora por medio del análisis cualitativo y cuantitativo.*

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido acercarse de una forma diferente al estudio de las imágenes que visionan los niños y niñas en los documentos audiovisuales que consumen habitualmente. Consideramos que éstas son de suma importancia en la conformación de su universo gráfico. Así como del efecto que pueden tener en su educación y por tanto de la forma de entender el mundo que les rodea inundado de información visual.

Presentamos un estudio de la imagen atendiendo a sus valores plásticos como objeto de análisis, ya que los consideramos ingredientes básicos para el desarrollo del pensamiento y la comunicación visual. Para ello, hemos llevado a cabo la definición y perfeccionamiento del diseño de nuestra plantilla de análisis, poniéndola a prueba mediante la validación por juicio de expertos lo cual nos ha permitido testear su fiabilidad y utilidad para un estudio futuro. Hemos conseguido por lo tanto contrastar la validez de la versión 2.0 de nuestra plantilla para análisis cuantitativo de imágenes y presentamos aquí un instrumento de observación para acercarnos a conocer qué ven los niños y niñas en los medios audiovisuales actuales y cuáles son las características de las imágenes que manejan.

Palabras Clave

Instrumento · Imagen · Análisis cuantitativo · Televisión · Infancia

Abstract

The purpose of this research was to approach differently the study of images that children envision in the audiovisual documents they usually watch. Considering the importance of these images in shaping their graphic universe and the effect they can have on their education and way of understanding the world around them, now flooded with visual information.

We have presented a study of the image as the object of analysis itself paying attention to its plastic values, that we consider basic ingredients for the development of thinking and visual communication. So we've carried out the definition and refinement of the design of our analysis template by testing it through validation by expert opinion, which has allowed us to test its reliability and usefulness for our future study. Therefore, we have managed to test the validity of the 2.0 version of our Template for quantitative image analysis and we present here an observation tool to get closer to knowing what children watch in today's media and what the characteristics of the images they handle are.

Keywords

Tool · Image · Quantitative analysis · Television · Infancy

Antecedentes

Analizamos las imágenes, sus aspectos más básicos son portadores de información fundamental. El modo de percibir cualquier imagen, no importa que esta sea naturalista, realista, abstracta, simbólica, etc., todas ellas son susceptibles de ser interpretadas, de modo inconsciente, condicionadas por su estructura básica.

Dicha estructura está ampliamente investigada y documentada por la teoría de la Gestalt (Arheim, 1985) y otros numerosos investigadores (Moliné, 1996; Acaso, 2006) que fundamentan sus investigaciones en dicha teoría para averiguar cómo se perciben las imágenes aplicando sus estudios a temas de su interés.

Con otra perspectiva, se ha investigado también, cómo se perciben las imágenes en la infancia (Vurpillot, 1985) o cómo se produce el desarrollo gráfico (Kellog, 1979; Jové, 1994). No obstante desde la vertiente de los *Mass Media*, ámbito en el que se produce el mayor consumo, hemos encontrado poca información específica sobre la imagen en España. En el sentido de cómo se percibe durante la infancia y cómo repercute en el desarrollo gráfico y en sus preferencias estéticas.

Sin embargo, en nuestro país la preocupación generalizada por las influencias negativas que se pueden derivar de los hábitos televisivos han generado estudios rigurosos sobre



violencia simulada, o no, influencias culturales ajenas y otros enfoques importantes que ahondan en los hábitos y preferencias televisivas, sobre todo en la infancia y adolescencia. De todos los estudios consultados, el Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia (Del Río, Álvarez, y Del Río, 2004), aporta mucha información centrada en España y permite obtener una visión global en la que podemos integrar el problema de la imagen, desde una perspectiva cultural del desarrollo infantil. Desarrollo que incluye la evolución gráfica y la alfabetización visual como modeladores y constructores de su realidad.

Construcción del aprendizaje visual a través de imágenes mediadas

Cuando hablamos de la imagen dentro de los *Mass Media* tenemos que considerar que estamos hablando de una imagen mediada, imagen producida por seres humanos con las implicaciones personales que esto conlleva (García-Sípido, 2003: 65) además de las consignas pertinentes para la producción en cuanto a los contenidos (Acaso, 2006).

Existen diferentes trabajos sobre la influencia de la televisión en la infancia que hacen especial hincapié en los mensajes explícitos e implícitos, en temas preocupantes, como la violencia o el género, sin embargo son pocos los que estudian la imagen como

objeto de análisis por sí misma. Los valores plásticos como la forma, el color, la textura, etc., son importantes para interpretar las imágenes pero no los únicos valores que aportan. Una forma o un color no son inocentes dentro de la estructura del mensaje, condicionan la forma de percibir, interpretar, apreciar la imagen y por tanto interfieren en el contexto en el que están integradas.

La imagen que consumen los niños y niñas ante el televisor forma parte de sus vidas desde hace décadas. Las imágenes suscitan muchos modos de lectura, en el artículo: “La proyección mediática de la televisión en la edad infantil. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales” de Sacristán Romero (Sacristán Romero, F. 2006: 72), se analizan muchos aspectos de la influencia de la imagen televisiva, pero sobre todo lo resaltable es que los relaciona con el desarrollo gráfico infantil, desde otra mirada, bajo la influencia de los *Mass Media*. Muchas voces se manifiestan expresando esta necesidad y entre ellas hay que destacar el Informe sobre Orientaciones y Contenidos Prioritarios (Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río, M. 2005), pues aborda el tema de la programación infantil en TV desde diversas perspectivas y permite integrar los estudios sobre la imagen con la propuesta que aquí se plantea.

En las aulas, niños y niñas de cualquier edad, desde que inician sus primeros garabatos con nombre, al-

rededor de los 3 años hasta la adolescencia e incluso más, tienen como tema recurrente dibujar sus personajes favoritos de la “tele”. Esto es una realidad comprobada por numerosos de profesores y profesoras. ¿Por qué gustan tanto los dibujos animados? ¿Por qué gustan tanto el cine o los videojuegos? ¿Diferencian en edades tempranas la realidad de la ficción? La respuesta supera las posibilidades de esta investigación, nuestro trabajo se circunscribe al análisis de determinados aspectos importantes de la imagen, de la imagen filmica, de la imagen que consume la infancia y la adolescencia. Todos estos los elementos gráficos del alfabeto visual, el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento, incluso la velocidad en la que se suceden, son los componentes de la imagen en los audiovisuales. Éstos son los ingredientes básicos que utilizamos para el desarrollo del pensamiento y la comunicación visual.

Los Medios tienen la espectacular capacidad de transmitir la información de una forma fácil y directa, son mensajes comprensibles, y no requieren un esfuerzo para quien los ve. La capacidad de la imagen para transmitir significados universales ha sido reconocida, aunque no analizada con intención explícita y esta es la perspectiva que aquí se propone. La situación actual exige una educación visual urgente, que proporcione herramientas apropiadas para la com-



prensión de un lenguaje universal e instantáneo que no respeta límites.

Por esta razón pretendemos conocer que ven los niños y niñas realizando un estudio a través de una plantilla de análisis en la que se han seleccionado los componentes que, en muchas ocasiones, han atraído nuestra atención en los dibujos que realizan. Dibujos que reflejan cada vez más sus programas favoritos de TV y en los que representan aquello que más les ha impactado, emocionado o preocupado y por supuesto todo lo que han aprendido, pero ¿cómo lo han aprendido?

Hay una estructura de aprendizaje audiovisual, (De Andrés Tripero, 2006:12) que apunta la posibilidad de una nueva psicopedagogía multimedia y el desarrollo de nuevas teorías de aprendizaje, pero es necesario conocer qué ven los niños y las niñas para poder interpretar lo que ven.



Plantilla de análisis de imágenes

Métodos utilizados

Nuestro propósito ha sido el estudio de la imagen a partir de sus componentes básicos. Este estudio forma parte del proyecto de investigación *Estudio transversal de elementos de la programación televisiva infantil latinoamericana y su banda sonora por medio del análisis cualitativo y cuantitativo*.

Necesitamos un instrumento fiable que nos ayude a concretar aquellos aspectos que consideramos más relevantes. Un instrumento experimental, dinámico, sometido a todas las revisiones que se consideren necesarias para comprobar su validez. Para abordar el diseño de la plantilla de análisis Versión 2.0, hemos contado con la experiencia de la realización y puesta a prueba de la plantilla Versión 1.0, enmarcada dentro del proyecto, *La Banda sonora en la Televisión infantil y juvenil en el ámbito latinoamericano. Variables, impacto e influencia en la reducción del patrimonio sonoro*. Se publicó en 2010 en el libro *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* cuya

autora, junto con el grupo de investigación, es Amparo Porta, directora del proyecto. A partir de los resultados obtenidos en la primera versión se han ampliado los ítems de análisis y se han redefinido los conceptos con el fin de unificar criterios para su aplicación.

Sobre la bibliografía específica de los ítems de la propuesta, hemos revisado numerosos autores que analizan la imagen desde la vertiente de la percepción visual. La mayoría fundamentan su análisis en las investigaciones de Arnheim, (1985) por ello hemos recurrido principalmente a este autor como información primaria en cuanto a la percepción y el comportamiento de la imagen. En referencia a las teorías sobre la percepción infantil nos han sido de gran utilidad las investigaciones de Vurpillot, (1985) realizadas con niños y niñas de 0 a 6 años. En este caso, nos hemos basado en el análisis de la discriminación del contorno de las formas en edades tempranas y las diferentes trayectorias de apropiación, lectura y representación, según la edad. Utilizado como punto de partida en las variables en las que vamos a analizar la forma.

Sobre la necesidad de alfabetización visual, se ha consultado a expertos citados en la bibliografía, destacando especialmente Acaso, (2006) por clarificar conceptos de función y análisis los mensajes visuales. También es muy interesante la aportación de Moliné, (1996), desde otro punto de vista, texto que trata sobre los procesos publicitarios en TV, incluyendo los anuncios dirigidos a la infancia y fundamentando su realización en las teorías de Piaget. Por otro lado, hemos dedicado especial atención a las investigaciones de Andrés Tripero, (2006) pues aborda numerosos aspectos de la imagen filmica integrada en un todo audiovisual, y orienta su trabajo hacia la aplicación práctica de la alfabetización infantil. En este ámbito hay aportaciones prácticas de gran utilidad para el aprendizaje. Su análisis sobre la diferenciación entre lo real o fantástico en la infancia nos ha sido muy útil. Las fuentes se han completado con nuevas informaciones, metodologías de investigación y aportaciones de dibujos infantiles.

Investigar las imágenes que atraen a los más jóvenes, cómo perciben sus características formales, color, tamaño, etc., forma parte de nuestra propuesta y, aunque el análisis se efectúe por medio de elementos independientes para un análisis cuantitativo, los resultados que se obtengan estarán integrados dentro de un análisis más global de tipo cualitativo (Informe 2012). Además, el Grupo Imagen de este proyecto está introduciendo una metodología de investigación basada

en imágenes como proponen Marín (2011) y Roldán y Marín (2012), ya que para argumentar las posibilidades de las fuentes de esta investigación no es suficiente ofrecer solamente razonamientos verbales.

Visualización de programas televisivos infantiles. Programas infantiles que se han visualizado: *Los Lunis, Bob Esponja, Los pingüinos de Madagascar, Phineas y Ferb, Pokémon, Tom y Jerry, Dora la exploradora, Fanboy y ChumChum, Super 3, La Banda, Musitronia*, etc. Los programas seleccionados para validar la plantilla fueron: SUPER 3 (Barcelona); LA BANDA (Granada) y MUSITRONIA (Chile).

Proceso de elaboración

El proceso de realización y validación del instrumento que presentamos, y que ya se ha realizado, presenta tres fases:

- Proceso plantilla Versión 2.0
- Plantilla Versión 2.0
- Validación mediante el juicio de expertos.

Proceso plantilla versión nº 2

Exponemos a continuación los aspectos desarrollados con la plantilla versión 2.0. Las variables están agrupadas en tres apartados contenidos, sintaxis, referente y contexto, que definimos y desarrollamos a continuación para unificar criterios en la aplicación de la plantilla diseñada, Versión 2.0.





1. Sintaxis

Son los elementos de contenido, de significación o concepto. La sintaxis visual consiste en unos mecanismos de estructuración de los elementos que componen una imagen, son las pautas generales que se usan para la construcción de mensajes y composiciones visuales. De estas pautas depende en gran medida el modo de percibir lo que vemos. En un mensaje visual, los elementos básicos se interrelacionan activamente buscando hacer más comprensible su significado. A esto es a lo que llamamos composición y es un proceso válido si logra ser comprendido por el receptor. Esta comprensión pasa por la habilidad del comunicador visual para organizar, jerarquizar y desarrollar estos elementos.

Escenario

Es el espacio escénico, destinado para la representación de obras de diferente carácter. En el caso de los *Mass Media* pueden ser escenarios virtuales representando diferentes espacios, reales o no, donde se desarrolla la acción.

1.1. Forma/objeto: Este indicador se refiere al reconocimiento inmediato del objeto como contenido del producto visual. La forma es un signo gráfico con una superficie limitada por sus contornos. En la medida en que la forma de un objeto representa una mayor coincidencia con la realidad, se dice que tiene mayor grado de ico-

nicidad. Los contornos de los objetos representados, Redondeados o Angulosos, nos permiten analizar cómo se recibe la impresión sensorial primaria de puntos clave. Se diferencia el primer plano, segundo plano y fondo con el fin de distinguir las diferencias entre ellos.

Color

Es una herramienta llena de información. Junto con la forma el color contribuye a la creación del espacio plástico visual, conforma distintos términos dentro del mismo espacio y ayuda al efecto de la perspectiva, genera ritmos de visualización dentro de la imagen y provoca sensación de movimiento. El criterio de selección de un color es importante puesto que transmite significados que varían según el contexto. Dentro de este apartado se han incluido dos indicadores.

1.2. Contraste/Diferenciación: Se analizan dos dimensiones opuestas Complementario y Armónico. Un principio de diseño utilizado para destacar, ofrecer variedad e interés o para crear un cierto sentimiento en la obra. El contraste lumínico induce a la percepción de puntos clave e induce al itinerario visual. Establecemos también el Primer plano, Segundo plano y Fondo.

1.3. Color dominante: El color dominante es el que más presencia tiene en la composición, un color subordinado es el segundo en jerarquía, el color acento es aquel que se emplea

para llamar la atención sobre una parte en particular de la composición. Fríos y Cálidos generalmente contrastan fuertemente con los colores dominantes y también funciona para establecer un equilibrio o más bien un balance compositivo. Se centra la atención en tres aspectos: Personajes, Objetos y Fondo.

2. Referente

El referente consiste en el objeto real al que se alude en una representación, es la realidad objetiva. Es, además, la base de toda comunicación y el referente es aquello a lo que alude el mensaje. Lo representado no es la realidad pero aunque puede o no parecerlo, abarcando una amplia gama de posibilidades. En este apartado se analizarán los personajes que intervienen en la narración. Los aspectos que se consideran se exponen a continuación.

Personajes

2.1. Ubicación: Se refiere a la distribución de los elementos dentro de la escena. Según el lugar que ocupan se deriva la importancia que obtienen relacionada con el tamaño. Se considera la situación Centrada o Periférica tanto del personaje Principal, como Secundario 1 y Secundario 2.

2.2. Tamaño: Es relativo, depende de las correspondencias que se establecen entre las formas. En este caso, entre los diferentes personajes.

Su importancia está relacionada con su ubicación en la escena. Se seleccionan para su análisis Grande o Pequeño, en cada uno de los personajes presentados: Principal, Secundario 1 y Secundario 2.

2.3. Estilo: Se refiere al aspecto general de los personajes. Se clasifican en Humanoide, cuando el personaje tiene una estructura humana reconocible aún con los estereotipos característicos de las películas infantiles, o Fantástico, cuando se representan animales o cosas como personajes. Se analizan los personajes Principal, Secundario 1 y Secundario 2.

3. Contexto

El contexto está constituido por un conjunto de circunstancias (como el lugar y el tiempo) que ayudan a la comprensión de un mensaje. Es el espacio donde transcurre la acción, un entorno físico o de situación a partir del cual se considera un hecho. El entorno en el que transcurre la narración puede ser la representación de un lugar real o fantástico con el conjunto de circunstancias en el que se produce el mensaje.

Espacio

3.1. Ambientación: Se refiere al conjunto de la escena que acoge a los personajes. Analizaremos los Lugares y Momentos desde las referencias de lo Real, Fantástica y Mixta.



Tiempo

3.2. Acción: Se refiere a la velocidad en la que sucede la acción, se considera la escena en su conjunto como Dinámica o Estática con las direcciones: Hacia la derecha, Hacia la izquierda y Frontal.

3.3. Movimiento: Está presente en el modo visual con mucha más frecuencia de lo que se reconoce explícitamente. Pero en esta investigación se analiza únicamente el movimiento real de los personajes Rápido o Lento con las direcciones: Hacia la derecha, Hacia la izquierda o Frontal.

PLANTILLA VERSIÓN 2.0 PARA ANÁLISIS CUANTITATIVO DE IMÁGENES

1. SINTAXIS Elementos de contenido de significación o concepto.		Conteo	Conteo	Conteo
1.1 ESCENARIO	Forma/objeto	Redondeadas	Angulosas	Sin determinar
	Primer plano			
	Segundo plano			
	Fondo			
1.2 COLOR	Contraste/Diferenciación	Complementario	Armónico	Sin determinar
	Primer plano			
	Segundo plano			
	Fondo			
1.3 COLOR	Color dominante	Frios	Cálidos	Sin determinar
	Personajes			
	Objetos			
	Fondo			
2.REFERENTE Elementos referentes.		Conteo	Conteo	Conteo
2.1 PERSONAJES	Tamaño	Grande	Pequeño	Sin determinar
	Principal			
	Secundario 1			
	Secundario 2			
2.2 PERSONAJES	Ubicación	Centrada	Periférica	Sin determinar
	Principal			
	Secundario 1			
	Secundario 2			
2.3 PERSONAJES	Estilo	Humanoide	Fantástico	Sin determinar
	Principal			
	Secundario 1			
	Secundario 2			
3.CONTEXTO		Conteo	Conteo	Conteo
3.1 ESPACIO	Ambientación	Lugares	Momentos	Sin determinar
	Real			
	Fantástica			
	Mixta			
3.2 TIEMPO	Acción	Dinámica	Estática	Sin determinar
	Hacia la derecha			
	Hacia la izquierda			
	Frontal			
3.3 TIEMPO	Movimiento	Rápido	Lento	Sin determinar
	Hacia la derecha			
	Hacia la izquierda			
	Frontal			

Plantilla de análisis. Martínez, Palau, Pellicer. Mayo 2014. Artseduca.com

Validación mediante el juicio de expertos

Validación plantilla imagen versión 2.0

FECHA: La sesión de validación ha tenido lugar el 18 de abril de 2012.

LUGAR: Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló

TIEMPO EMPLEADO: Se realiza la sesión comenzando a las 11 de la mañana y dura aproximadamente 1h. 30min. Se realiza la evaluación sin realizar ningún descanso.

MUESTRA DE ESTUDIANTES:

- 1º curso de CFGS de Gráfica Publicitaria
- 1º curso de Grado en Diseño, Especialidad Diseño Gráfico

Participan 17 alumnos/as. Las edades son variadas pero todos ellos son mayores de 18 años. Consideramos que el perfil es adecuado, es un alumnado con una preparación artística amplia y especializada. Lo suficiente como para considerar que conocen y manejan bien los términos gráficos sobre los que les vamos a preguntar.

La plantilla 2.0 ha evolucionado con respecto a la elaborada anteriormente y, aunque consideramos que tal vez se deban todavía ajustar algunos parámetros, hemos querido ponerla a prueba para asegurarnos de que los ítems eran comprensibles y permiten el futuro estudio al que la queremos aplicar.

DATOS EVALUADORES

- M^a Carmen Pellicer España. Profesora de la UJI
- Sylvia Martínez Gallego. Profesora de la UV
- Pablo Ruiz. Profesor Responsable del grupo en la Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló

EJECUCIÓN:

De todas las muestras que tenemos, escogemos tres ejemplos: Barcelona: SUPER 3 (Barcelona), La Banda (Granada), MUSITRONIA (Chile).

Trabajamos únicamente con las cabeceras de los programas y todos ellos son Programas Contenedor.



Se explica a los estudiantes en qué consiste la validación, que es lo que van a ver y tener que evaluar. Se comenta brevemente si tienen dudas sobre los conceptos que van a evaluar. Llegamos al acuerdo de facilitarles una única hoja de plantilla. En ella, utilizando las letras iniciales de cada ciudad (B) Barcelona, (Gr) Granada y (Ch) Chile, señalan los aspectos a resaltar que observan en cada uno de los programas.

PASE 1

Se realiza el visionado del fragmento dos veces, con y sin sonido. La primera para que observen el conjunto, familiarizándose con la imagen, y la segunda, para que rellenen una plantilla borrador.

PASE 2

Realizamos un debate para aclarar algunas dudas que van surgiendo y se procede al pase, también sin sonido para que rellenen la plantilla definitiva. En algún caso se nos pide la repetición del pase. Finalmente hacemos el último pase con sonido para observar cual es su actitud. Les ofrecemos la posibilidad de realizar cambios en sus valoraciones al terminar este último pase por si al introducir el sonido apreciaban cambios sustanciales.

OBSERVACIONES

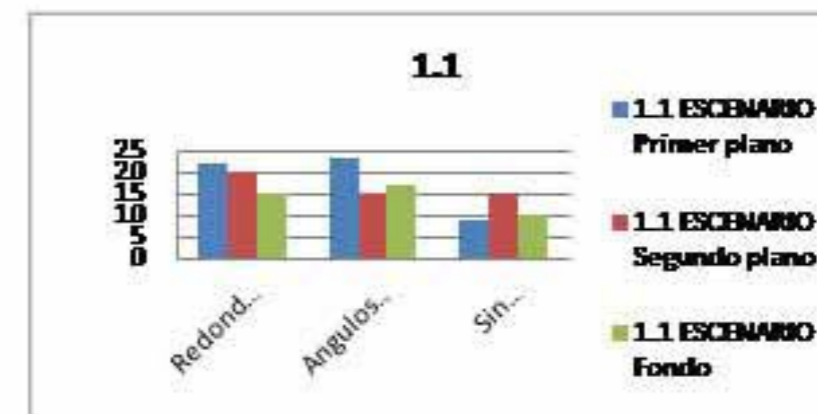
El aula donde se realizó la validación de la plantilla reunía las condiciones adecuadas para ello. Dispusimos de ordenador, proyector y pantalla. La visión era óptima así como el sonido. Hay que resaltar la facilidad que demostró el alumnado a la hora de entender los ítems planteados en la plantilla. Apenas hubo que hacer aclaraciones o explicaciones, como mucho, contrastaban significados entre ellos para acercarse a una idea común.

Cabría destacar también que, en su mayoría, expresaron que en la visión con sonido, les resultaba más complejo acercarse al análisis de la imagen. Esto corroboró que nuestra idea de que hacer los pases sin sonido resultaba más acertada. Facilitaba su concentración a la hora de poder analizar mejor la imagen.

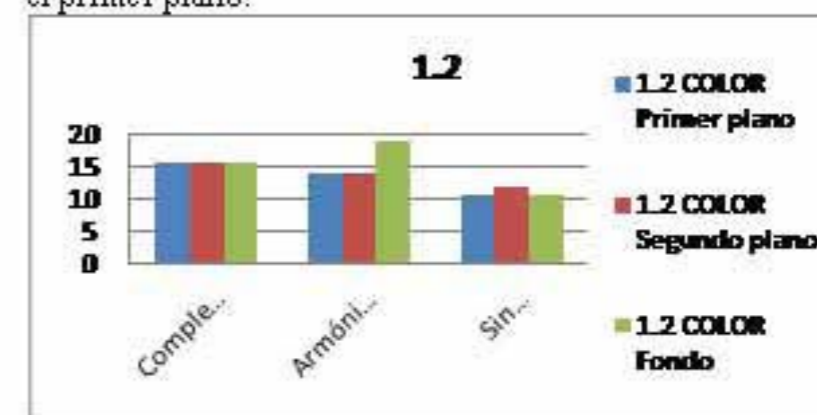
RESULTADOS

1. SINTAXIS

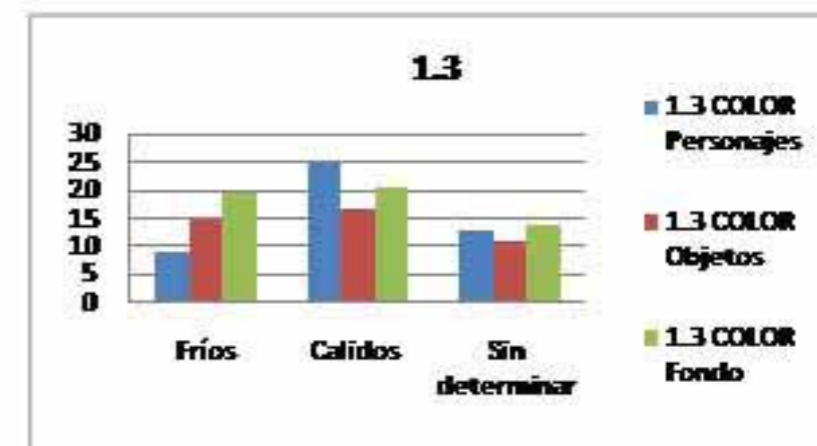
Elementos de contenido significación o concepto.



Porcentaje similar de formas redondeadas y angulosas en el primer plano.



Destacamos la mayoría armónica en el fondo.



Predominio de cálidos, sobre todo en los personajes.



2. REFERENTE

Elementos referentes.



Destacamos el alto porcentaje del personaje principal con tamaño grande que implica un modo básico de atraer la atención.

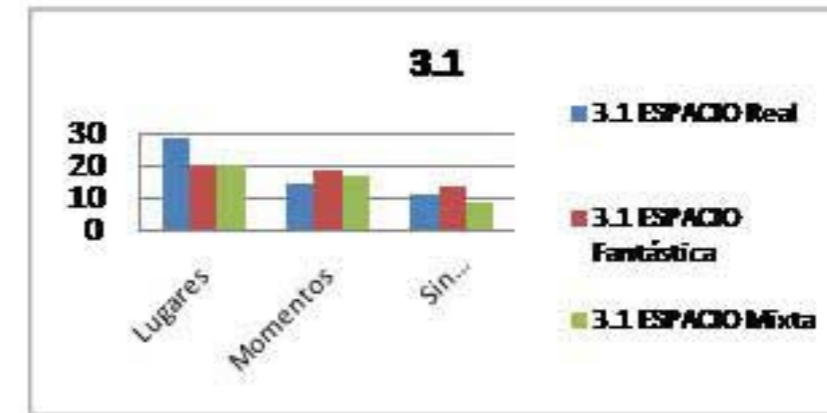


También en el personaje principal predomina una ubicación centrada.

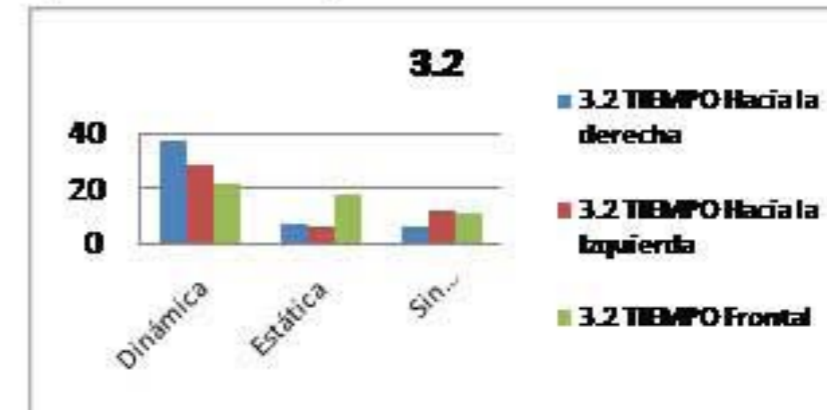


En las series analizadas los personajes presentan características humanas.

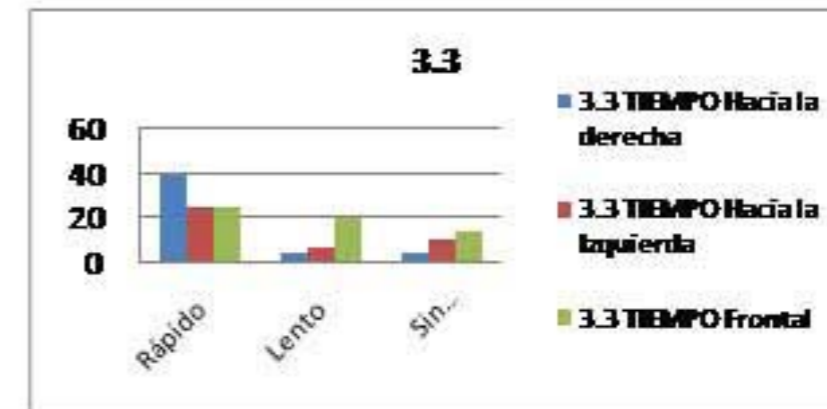
3. CONTEXTO



En los espacios representados predomina la representación de lugares reales.



El dinamismo de la escena tiene una marcada tendencia hacia la derecha.



La acción tiene una marcada tendencia a la rapidez con movimiento hacia la derecha.



ANÁLISIS GLOBAL

En los resultados de análisis del grupo de datos sobre la sintaxis, queremos destacar el exceso de proporción del apartado *sin determinar*. Habrá que probar con otros clips para comprobar si es debido a las características de la muestra analizada o bien se trata de revisar los ítems de este apartado. La forma y sobre todo el color, con los ítems expuestos, se analizaron sin problemas en la plantilla Versión 1.0. Estos ítems se ha conservado y se han comportado de un modo similar a la plantilla anterior.

El grupo referente parece mucho más claro en cuanto a comprensión de los ítems. Señalar sin ambigüedades el tamaño y la ubicación no presenta dificultades. En cuanto a la diferenciación entre humanoide y fantástico, pensábamos que podía crear algo de confusión pero no ha sido así, presenta una tendencia clara y hay un porcentaje muy bajo en el apartado “sin determinar”. Sobre el contexto, también consideramos que los ítems han sido bien comprendidos puesto que se explicó a los evaluadores lo que se buscaba. Consideramos que el instrumento de análisis ha funcionado correctamente sin descartar la necesidad de ajustar algunos apartados en nuevas aplicaciones de la plantilla.

Conclusiones

La elaboración de esta plantilla se ha iniciado por la necesidad de tener un instrumento que permita analizar

las características básicas de imágenes de forma sistemática. Los datos que se obtengan permitirán realizar investigaciones cuantitativas y concretar los aspectos básicos de las imágenes que percibimos. Esto supone un intento de sistematizar el entorno visual actual que todos consumimos, sobre todo en la infancia.

No existen instrumentos de observación para conocer qué ven los niños y niñas en los medios audiovisuales actuales ni cuáles son las características de las imágenes que manejan. En este artículo hemos presentado el proceso seguido en la creación de una herramienta, sujeta todavía a múltiples revisiones, correcciones y matizaciones, de carácter cuantitativo y empírico. Todo ello, desde una mirada educativa que observa y cuestiona el entorno visual.

La imagen tiene repercusiones importantes en la construcción de la conciencia y el pensamiento, sobre todo en la infancia. Teniendo en cuenta que España es de los países europeos que más tiempo dedica al consumo televisivo es comprensible la preocupación existente por su impacto reflejado en los numerosos estudios que se han generado. Creemos que nuestra aportación es de gran importancia en cuanto que proporciona una herramienta de análisis de medios visuales de gran impacto. Conocer qué ven los niños y las niñas es importante para orientar su educación artística.

Referencias

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós

Arnheim, R. (1985). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

De Andrés Tripero, T. (2006). *El desarrollo de la inteligencia filmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE Serie Informes.

Del Río, M y Román, M. (2005). *Programación infantil de televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Del Río, P.; Álvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.

García-Sípido, A. (2003). *Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate*. Arte, Individuo, y Sociedad, n. 15, pp.61-72.

Jové, J. J. (1994). *El desarrollo de la expresión gráfica*. Barcelona: Horsori.

Kellog, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Marín Viadel, R. (2011). *Infancia, mercado y educación artística*. Málaga: Algibe.

Moliné, M. (1996). *La comunicación activa. Publicidad sólida*. Bilbao: Deusto.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Sacristán Romero, F. (2006). *La proyección mediática de la televisión en la edad infantil. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 11, pp. 63-93.

Vurpillot, E. (1985). *El mundo visual del niño*. Madrid: Siglo XXI. ◀

🕒 Recibido: 03/02/2014

✅ Aceptado: 30/04/2014





Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez

Maestro de Ed. Musical. Profesor Asociado de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Cuenca

Doctor en Bellas Artes

marcoantoniodela@gmail.com

Nuevo cancionero de la GUERRA CIVIL Española:

Spanish Bombs (The Clash) y If you tolerate this (Manic Street Preachers)

[New Songbook of the Spanish Civil War: Spanish Bombs (The Clash) AND If you tolerate this (Manic Street Preachers)]

Resumen

En lo referente a canciones e himnos de guerra y dada su profusión, relevancia y carga política, la guerra civil española (1936-1939) fue un conflicto bélico de notorio interés en diferentes sentidos. No solo se adaptaron o compusieron una gran cantidad de ejemplos durante el conflicto bélico sino que, décadas después, un buen número de formaciones y solistas de distintos ámbitos continuaron haciendo aportaciones a un cancionero en constante ampliación.

En Gran Bretaña encontramos dos ejemplos de gran éxito: The Clash, uno de los grupos más relevantes dentro del punk, y Manic Street Preachers, un subrayado referente del

llamado britpop, volvieron su vista a la guerra civil española en dos de sus éxitos más conocidos: Spanish Bombs e If you tolerate this. A su texto, música, referencias, significación y repercusión está dedicado este artículo.

Palabras clave

Himnos de guerra · Cancionero · Guerra civil española · The Clash · Maniac Street Preachers

Abstract

Regarding war songs and hymns and given its profusion, relevance and politically charged, the Spanish Civil War (1936-1939) was a war of great interest in different ways. Not only were adapted or composed songs for the

contest, but, decades later, a number of groups and soloists from various fields continued to make contributions.

In Britain there are two examples of great success: The Clash, one of the most important groups within the punk, and Manic Street Preachers, an underscore concerning the so-called Britpop, returned his gaze to the Spanish Civil War in two of his best-known hits: Spanish Bombs and If you tolerate this. In his text, music, reference, meaning and impact, will be dedicated this paper.

Keywords

War hymns · Songs · Spanish Civil War · The Clash · Maniac Street Preachers

A. Aproximación al cancionero de la Guerra Civil Española

El amplio conjunto de canciones e himnos que conforman el cancionero de la guerra civil española (1936-1939) destaca en varios sentidos. Aparte de un claro sentido comunicativo, político, propagandístico y simbólico inherente y presente en los muchos ejemplos que han llegado a nuestros días, podemos reseñar también en un buen número de ellos un carácter documental, testimonial, expresivo y comunicativo. Incluso, pueden considerarse como un instrumento de primera mano para conocer algunos datos, protagonistas y vivencias de este conflicto bélico.

Algunas de estas canciones e himnos parten de algún ejemplo anterior, y otras muchas fueron compuestas ex profeso. Además, muchas se centran o aluden a un ámbito, aspecto, momento, protagonista o realidad determinada o concreta. Su importancia está fuera de toda duda: “las canciones ayudaban a ganar, o eso se creía, y también que se moría por una canción y cantando una canción, pues eran como banderas o puños levantados” (Díaz, 1985: 279).

Todas las formas que ambas facciones, la del Frente Popular fiel a la Segunda República, régimen democráticamente elegido, y la de los sublevados que se levantaron en contra de la democracia, emplearon para comunicarse y expresarse musicalmente estuvieron dentro de una línea claramente delimitada. Así, arte y propaganda, música y política se tornaron como términos sinónimos desde el inicio de la guerra. De esta forma, el arte, en sus múltiples manifestaciones, se transformó en gran medida en un instrumento claramente comprometido con una causa en la que asumía el primer plano. Además, tenía que expresar la simbología e ideología del Frente Popular o del nacionalismo franquista.

Los mecanismos de propaganda en el ámbito musical se pusieron pronto de manifiesto, ya que era necesario movilizar a toda la población en el mismo sentido. Había que dejar de lado otras estéticas más complejas que no tenían cabida en momentos como éste

sin perder por ello calidad ni capacidad de llegada. Como consecuencia, se fundieron en una misma línea dos términos en principio antagónicos: música, en cierta medida significado de frescura y libertad, y propaganda, en cuanto a persuasión y clara dirección.

La fuente más importante con la que contamos para realizar un estudio en profundidad de lo que fueron las canciones e himnos en la guerra civil española se encuentra en los propios cancioneros. Tal vez y en primer lugar sea necesario definir este término. Brevemente y de forma amplia, nos referimos con él a toda compilación o reunión de poemas, canciones o ambos. Específicamente, el cancionero de la guerra civil “es un documento híbrido de historia con aportes de literatura popular que nace a raíz de un enfrentamiento bélico; por lo tanto, refleja las concepciones sociales e históricas de la conciencia popular de la guerra vistas por la creación artística del poeta” (Murillo, 1993: 40).

Numerosos pasquines y publicaciones de distinto tipo y estilo pulularon por los frentes y la retaguardia. En la mayor parte de los casos, contenían textos, letras y alguna partitura con canciones relacionadas con el conflicto bélico. Esta ingente producción, por diversos motivos, no ha llegado a nosotros completo, por lo que muchos ejemplos han podido haberse perdido para siempre sin que se haya podido tomar constancia.

En este artículo no nos detendremos en algunas de las canciones que se cantaron en España durante la guerra civil española, sino que nos centraremos en dos temas que surgieron en las islas británicas muchos años después de su finalización que partieron y fueron dedicados a este conflicto bélico. Lo primero que llama la atención es la vigencia y el interés que continuaba despertando el conflicto español, más en concreto la defensa de la democracia realizada por el bando republicano para algunos músicos extranjeros nacidos décadas más tarde y que no vivieron directamente el horror español.

B. Canciones e himnos de las Brigadas Internacionales

La aparición y desarrollo de un nutrido núcleo de canciones e himnos creados por compositores extranjeros contemporáneos a la guerra civil cobró un gran interés durante su desarrollo, ya que el conflicto tuvo una gran repercusión a nivel internacional. Por ello, muchos artistas colaboraron activamente en diferentes ámbitos. Bertol Brecht, Kurt Weill, Lan Adomian, Hans Eisler o Ernst Busch fueron algunos de los músicos más destacados. Claro está, la presencia de las Brigadas Internacionales supuso un fuerte estímulo para la creación musical.

Musicalmente hablando, es interesante abordar lo que significó este

cuerpo en la guerra civil española, ya que la presencia de un gran número de voluntarios procedentes de muy diversos puntos del globo traería aparejado una ingente cantidad de canciones e himnos provenientes de los países de origen de los múltiples voluntarios que vinieron a luchar a España. Progresivamente y como veremos, también se fue generando un importante corpus de piezas musicales que fueron escritas y/o interpretadas durante toda la contienda española.



Imagen 1. Parrilla (1937): Cartel *Todos los pueblos del mundo...*

¹ La KOMINTER era la Internacional Comunista, también conocida como Tercera Internacional, un estamento internacional fundado en 1919 que agrupaba a los partidos comunistas de diferentes países.

La carta póstuma del brigadista Gene Colman expresa el espíritu que latió entre muchos voluntarios de este cuerpo: “aquí, por fin, los oprimidos de la tierra estamos unidos; aquí, por fin, tenemos armas; aquí podemos defendernos. Aquí, incluso aunque salgamos derrotados... por el hecho mismo de haber luchado por el debilitamiento del fascismo, habremos triunfado” (Preston, 2006: 13).

La Olimpiada Popular de Barcelona, un evento deportivo que se organizó en paralelo a los Juegos Olímpicos que se celebraron en el Berlín nazi en el verano de 1936, fue uno de los gérmenes de las Brigadas Internacionales. Una vez iniciada la guerra, la presencia de voluntarios extranjeros desde agosto de este año, primero en las milicias y después en el ejército republicano, fue todo un hecho. Desde los primeros momentos, italianos, belgas, franceses e ingleses formaron sus propios batallones bajo nombres como la centuria *Thaelmann*, las columnas *Giustizia e Libertà*, *Tom Mann* o el batallón *Gastote Sois*.

A finales de julio de 1936, en la reunión de la KOMINTERN¹ comunista se comenzó a barajar una propuesta que, finalmente, fue suscrita por Maurice Thorez, máximo dirigente del Partido Comunista francés. En ella, se vislumbró la posibilidad de crear una sección militar para luchar contra el



alzamiento franquista y la presencia de las potencias fascistas en España. Stalin, máximo dirigente de la URSS fue, en principio, reticente a la idea, aunque en agosto de 1936 cambió de opinión y apoyó su creación.

El Pacto de No Intervención en la guerra de España firmado por la mayor parte de países, entre ellos Alemania e Italia, que lo incumplieron desde el inicio hasta el final de la guerra, y el miedo al estallido de un conflicto de mayores dimensiones, que finalmente tuvo lugar poco después del final de la guerra de España, motivaron en par-

te también su aparición. En colaboración directa con la KOMINTERN, se aprobó el reclutamiento de voluntarios de todos los países para enviarlos a España. De esta forma, surgió un importantísimo cuerpo en el bando de apoyo al gobierno que se vino a llamar Brigadas Internacionales.

Además de la idea de apoyar militarmente la Segunda República española, quizá también se encontraba implícito el objetivo de lograr imponer ideas cercanas al comunismo y, así, arrinconar al anarquismo, nacionalismo o trotskismo en el conflicto español. Sea como fuere, los voluntarios procedían en su mayoría de la clase obrera y trabajadora. Un número relevante de los brigadistas eran simpatizantes o miembros de los partidos comunistas de sus países de origen.

Su distribución, estructuración y numeración obedeció al hecho de que, en el momento de integrarse en el ejército republicano, éste se constituía por diez brigadas mixtas españolas. Los Internacionales se inscribieron en cuatro de estas brigadas, que ocuparon los números XI, XII, XIII y XIV. A su vez, cada uno de estos escuadrones se dividía en distintos batallones que tomaban el nombre de personajes históricos, lugares representativos de distintas nacionalidades y otros referentes relativos a la lucha contra el fascismo.

De esta manera, la XI Brigada, formada en octubre de 1936, se combinaba por los Batallones *Edgar André*

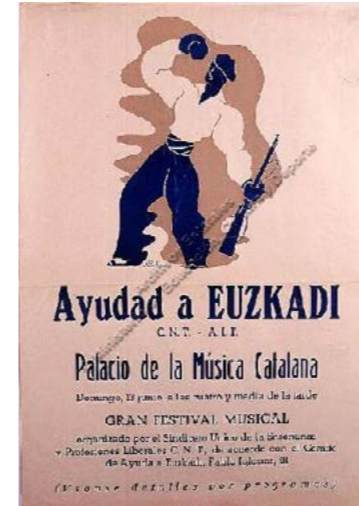


Imagen 2. Saládrigas (1937). Cartel 'Ayudad a Euzkadi'.

compuesto por italianos, *Thaelmann* (alemanes) y *André Marty* (franceses y belgas).

Por su parte, la XIII Brigada, que comenzó su andadura en diciembre de 1936, se estructuraba en los batallones *Louise Michel* (franco-belga), *Henri Vuillemin* (Francia), *Miskiewicz Palafox* (Polonia) y *Chapaliev* (los Balcanes). En la XIV, se encontraban los Batallones *Nuevas Naciones*, *Domingo Germinal*, formado por españoles anarquistas, junto a los franceses *Henri Barbusse* y *Pierre Brachet*.

La XV Brigada se componía de los Batallones *Dimitrov* (Yugoslavia), *Lincoln*, *Washington* y *Mackenzie-Papineau* (Estados Unidos y Canadá). Finalmente, el cuerpo de internacionales republicanos de la guerra civil española se completaba con los pertenecientes a la 129 Brigada (compuesta por los Batallones *Magaryk*, *Dayachovitch* y *Dimitrov* – checoslovacos, búlgaros y balcánicos-) y la 150 Brigada (Batallón *Rakosi*, for-

(en su mayoría compuesto por alemanes), *Commune de París* (franceses y belgas) y *Dra-browski* (polacos, yugoslavos e húngaros). Por su parte, la XII Brigada, fundada en noviembre de 1936, se dividía en los Batallones *Garibaldi*,

mado por húngaros). La retribución de los voluntarios en ellas inscritos alcanzaba las diez pesetas diarias.

Es realmente complejo ofrecer unas cifras reales del número de brigadistas internacionales que participaron en la guerra civil española. Una de las causas es la adopción oficial de muchos de sus países de procedencia de una política de neutralidad, por lo que es muy difícil encontrar archivos fiables. Muchas de las propuestas afirman que la cifra se acercaría a cuarenta mil, aunque en los últimos tiempos se acepta con mayor probabilidad un número cercano a los treinta y cinco mil.

El alistamiento no sólo tuvo lugar en Europa. Por ejemplo, en América países hispanoamericanos como México, Chile o Argentina llevaron a cabo reclutamientos a los que se sumaron voluntarios desde países como Estados Unidos, Canadá o Brasil. Cuba fue el país con mayor número de brigadistas, aproximadamente unos ochocientos cincuenta, cifra que se acerca a los mil si se suman a los anteriores los procedentes de Estados Unidos. Así y en conjunto, la diversidad étnica y cultural fue una constante en las Brigadas Internacionales.

En cuanto a los británicos, procedían de algunos de los barrios y ciudades más deprimidas de Escocia, Gales e Inglaterra. Lo cierto es que sufrieron un trágico balance: de los aproximadamente dos mil que acudieron a la guerra civil española, unos mil resultaron heridos y unos quinientos fallecieron.

C. ¿Un precedente? George Orwell: *Homenaje a Cataluña* (1938)

Nuestras dos canciones protagonistas coinciden en varias características. Además de haber sido compuestas varias décadas después del fin del conflicto bélico, más concretamente a finales de los setenta y mediados de los noventa del siglo XX, fueron creadas fuera de España, más concretamente en Gran Bretaña. The Clash, uno de los grupos más relevantes dentro del punk, y Manic Street Preachers, un subrayado referente del llamado britpop, volvieron su vista a la guerra civil española en dos de sus éxitos más conocidos, sobre todo en el segundo caso, como fueron *Spanish Bombs* e *If you tolerate this*. A su texto, música, referencias, significación y repercusión dedicamos este estudio.

Uno de los nexos existentes entre ambas lo constituyen las referencias y la influencia que pudo tener el libro *Homenaje a Cataluña* del escritor británico George Orwell (1903-1950). Nacido en el Raj Británico, fue uno de los muchos extranjeros que acudió a España a luchar contra Franco y sus aliados, Hitler y Mussolini. El periodista y escritor era miembro del Partido Laborista Independiente, y llegó a Barcelona en diciembre de 1936. Al no pertenecer al Partido Comunista, fue asignado como miliciano al POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista).



Imagen 3. Placa conmemorativa a George Orwell (1903-1950)

En este marco se narra la historia del texto, en el que se muestra a un Orwell soldado raso y oficial en el marco de las luchas del frente de Aragón. Además de describir con notorio talento las carencias y deficiencias que sufrían los soldados y milicianos del Frente Popular, no olvidó anotar la crudeza de la guerra. Incluso, fue herido en varias ocasiones, más en concreto en la garganta y en el brazo. También se centró en la llamada ‘guerra civil en la guerra civil’ que sucedió en Barcelona en 1937, es decir, las luchas por el poder entre anarquistas y comunistas, y la represión posterior que sufrió el POUM por parte de los estalinistas, que les acusaron de ser defensores de Trotski.

El libro fue editado en 1938, un año antes del final de la guerra. Quizá por lo vivido en España mostró con claridad un claro tono antiestalinista y contrario a la URSS. Tras la publicación de *Homenaje a Cataluña*, fue públicamente vilipendiado y difamado por miembros del Partido Comu-

nista de diferentes países. Incluso, en su país los intelectuales de izquierdas lo arrinconaron. Así y según diferentes datos, sólo se vendieron cincuenta ejemplares en los primeros años.

Podemos entresacar algunas citas de este libro por su importancia e interés:

- “Cinco cosas son importantes en la guerra de trincheras: leña, comida, tabaco, velas y el enemigo. En invierno, en el frente de Zaragoza, eran importantes en este orden, con el enemigo en un alejado último puesto” (Orwell, 1993: 24).

- “Una noche helada hice en mi diario una lista de las prendas que tenía puestas. Resulta interesante recordarla para mostrar la cantidad de ropa que un cuerpo humano puede soportar. Llevaba un chaleco grueso y pantalones, una camisa de franela, dos jerséis, una chaqueta de lana, otra de cuero, pantalones de pana, calcetines gruesos, polainas, botas, un pesado capote, una bufanda, guantes forrados y gorra de lana. No obstante, temblaba como una hoja. Pero admito que soy particularmente sensible al frío” (Orwell, 1993: 43).

- “Desde luego, todos estábamos permanentemente sucios. El agua que bebíamos, al igual que los alimentos, se traía en mulas desde Alcubierre, y la porción diaria co-

rrespondiente a cada hombre no llegaba a un litro. Era un líquido repugnante, apenas más transparente que la leche, y sólo debía utilizarse para beber” (Orwell, 1993: 44).

- “Si nos atendemos a los hechos, debemos admitir que la clase trabajadora del mundo ha observado con cierta indiferencia, la guerra española. Decenas de miles de individuos acudieron a luchar, pero decenas de millones permanecieron apáticos. Durante el primer año de la guerra, se estima que el pueblo británico contribuyó a los diversos fondos de ‘ayuda a España’ con alrededor de un cuarto de millón de libras –probablemente menos de la mitad de lo que gasta en una semana para ir al cine–” (Orwell, 1993: 255).

Quizá algún miembro de The Clash y Manic Street Preachers leyeron este libro. Incluso, pudieron conocer a algún ex combatiente que viajó a España desde Gran Bretaña para enrolarse y luchar junto a las Brigadas Internacionales. En el segundo caso, la magnífica película *Tierra y libertad* (1995), de Ken Loach, que parte del texto de Orwell, pudo tener también una enorme influencia, como veremos posteriormente.

D. The Clash: *Spanish Bombs* (1979)

Como apuntábamos al inicio, bien se podría realizar un nuevo cancionero que reuniera algunas de las canciones que se han compuesto acerca de distintos acontecimientos, referencias o vivencias relacionadas de una u otra manera con la guerra civil española tras su finalización tanto en España como en el extranjero. De entre las más importantes, podemos destacar *Spanish bombs* de The Clash. Se incluye en su fantástico disco *London Calling*, editado en diciembre de 1979 en el sello CBS. Entre otros temas conocidísimos (*Sould I stay or sould I go* o *London Calling*), encontramos esta referencia directa al conflicto bélico español.

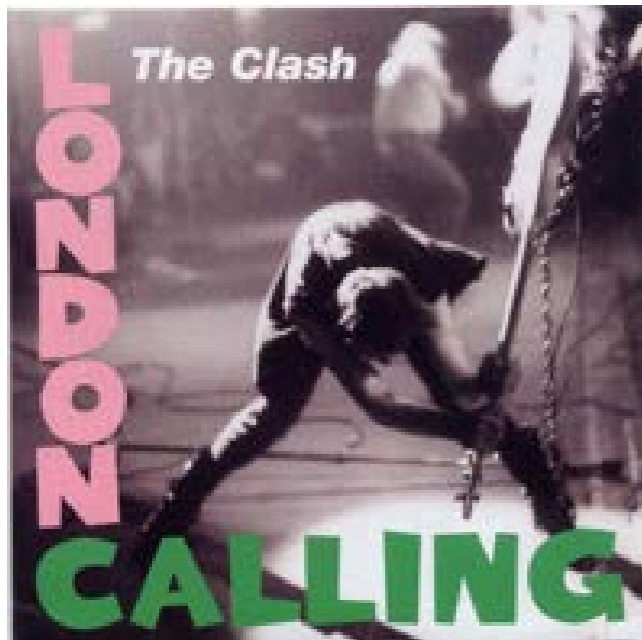


Imagen 4. Portada de *London Calling* (1979), de The Clash

Los londinenses fueron, como es bien conocido, uno de los conjuntos más destacados dentro del emergente punk en Gran Bretaña. Se acercaron en mayor medida que otras bandas coetáneas al rock, reggae, ska, jazz, dub y rockabilly, entre otros estilos. Además, sus letras han sido definidas como más idealistas y políticamente comprometidas que las de Los Ramones o los Sex Pistols.

Estuvieron en activo entre 1976 y 1986. *London Calling* fue su tercer álbum de estudio, y fue grabado por Joe Strummer (voz y guitarra), Mick Jones (guitarra y voz), Paul Simonon (bajo) y Topper Headon (batería). En esta canción, compuesta por Mick Jones y Joe Strummer, se alude a los bombardeos realizados por el bando franquista en Andalucía. Además, se hace referencia al fusilamiento de Federico García Lorca, al que se llama 'Federico Lorca' para, así, cuadrar el texto con la estructura musical.

El asesinato del dramaturgo, poeta y músico fue muy conocido tanto en España como en el extranjero, debido a su creciente fama. Incluso, quien afirma que, hasta 1975, Franco rehusó el mismo, ya que su significación tenía una gran amplitud. Como dijo Trapiello, "el fascismo había segado no solo una vida inocente, sino a la vida misma, tal como Lorca la encarnaba: juventud, talento, bondad, generosidad, alegría" (Trapiello 2002 154). Además, en el verso anterior hay una alusión a un poema de Federico

García Lorca, *La despedida*, incluido en *Poeta en Nueva York*, colección que escribió entre 1929 y 1930 durante su estancia en la ciudad estadounidense (tal vez debido a un error de traducción o quizá para adecuar el texto a la frase musical, The Clash cambiaron el original "balcón" por "ventana"):

LA DESPEDIDA

Federico García Lorca

Si me muero,
dejad el balcón abierto.

El niño come naranjas
(desde mi balcón lo veo).

El segador siega el trigo
(desde mi balcón lo siento).

¡Si muero,
dejad el balcón abierto!
(García Lorca, 1999: 65)

La canción también alude a la guardia civil y a los luchadores por la libertad del bando republicano. The Clash decidió incluir partes en castellano ("yo te quiero infinito", "mandolina"...), no del todo bien construidas gramaticalmente y sin demasiado sentido con relación a la temática o a la línea anterior. Quizá se deben, como hemos apuntado en el párrafo anterior, a un intento de cuadrar el texto con la forma musical.

En la letra de la canción también hay indicaciones de instantes y lugares, como a la ciudad de Granada y a

los campos de batalla en 1939, que sitúan en Andalucía (las provincias de Córdoba, Jaén, Granada y Almería fueron las últimas en ser tomadas por las tropas sublevadas).

Otras referencias que aparecen en *Spanish Bombs* hablan de situaciones trágicas de la guerra: agujeros de bala en la pared de los cementerios, que refieren a los muchos fusilamientos que se realizaron en las inmediaciones de los camposantos de toda España, bombardeos, los coches "negros" de la guardia civil...

En la canción parece producirse una interacción temporal entre los momentos en que aconteció la guerra civil española y un viaje en el que se alude a un casino discoteca, por ejemplo. En otro instante se alude a que se está escuchando música de otro tiempo. Así, se entremezclan dos momentos diferentes que imprimen una mayor profundidad a la canción.

En otro orden, se subraya la caracterización de 'bando de artistas' que tuvo la facción republicana, ya que una gran cantidad de intelectuales, músicos, pintores, escritores y dramaturgos españoles y extranjeros apoyaron, de una u otra manera, a los defensores de la democracia. También se remarcan las carencias y privaciones sufridas por los soldados del Frente Popular durante la guerra (harapientos, portando bayonetas...).

Además, se menciona también la canción *Mockingbird Hill*, compuesta por Vaughan Horton y editada en 1951. En los versos anteriores, The Clash comenta que, durante la guerra civil, se entonaron canciones de gran intensidad y de tinte izquierdista. Pero, después del esfuerzo y el derramamiento de sangre, todo se encubrió bajo un halo que intentaba dibujar otra imagen completamente distinta. *Mockingbird Hill* fue popularizado por Patti Page, Les Paul y Mary Ford en 1951, y tiene un claro tono positivista, ya que habla de paz, buena voluntad, besos, rosas... Se basa en un vals de origen sueco grabado en 1915.

Musical y textualmente hablando, *Spanish Bombs* está compuesta en 4/4 y en la mayor. Su duración asciende a 3'22", y el registro de la melodía abarca una sexta (la2-fa#3). Se caracteriza por estructurarse en frases cuadradas y por una melodía que se repite cada cuatro compases con mínimas variaciones rítmicas para adaptarse al texto. La melodía de la voz es muy similar en todo el tema,

que se inicia por una introducción instrumental de cuatro compases con el mismo bajo armónico, compuesto por acordes de la mayor, fa sostenido menor, do sostenido menor, si menor y re menor (tónica, sexto grado, segundo grado y cuarto grado). Con respecto al estribillo, se forma por acordes de la mayor, fa sostenido menor, mi mayor y re mayor (tónica, sexto grado, quinto grado y cuarto grado). Destacan también las síncopas y las anticipaciones, que ayudan a otorgarle interés y variedad a la línea melódica.

En primer lugar, se entonan dos estrofas y el estribillo; a continuación aparecen de nuevo dos estrofas, un estribillo y el interludio instrumental; finalmente, surgen otras dos estrofas, el estribillo, un breve interludio instrumental, un nuevo estribillo y otra nueva coda con el verso "oh my corazon" (no empleamos la tilde a esta última palabra ya que The Clash no la señaló). Incluimos la melodía de la canción y el texto con una traducción aproximada únicamente para tratar de situar en mayor medida al lector:

Spanish Bombs

The Clash

Spa-nish shots in An-da-lu-ci-a the sho-tings sites in the days of thir-ty nine. Oh please leave the ven-ta-na o-pen. Fe-de-ri-co Lor-ca is dead and gone. Spa-nish bombs yo te quie-ro in-fi-ni-to. yo te quie-ro oh mi co-ra-zon. Spa-nish bombs yo te quie-ro in-fi-ni-to yo te quie-ro oh mi co-ra-zon.

Spanish Bombs

Spanish songs in Andalucia
The shooting sites in the days of '39
Oh, please, leave the ventana open
Federico Lorca is dead and gone

Bullet holes in the cemetery wall
The black cars of the Guardia Civil
Spanish bombs on the Costa Dorada
I'm flying in on a DC 10 tonight

Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon.

Spanish weeks in my disco casino
The freedom fighters died upon the hill
They sang the red flag,
they wore the black one
After they died it was Mockingbird Hill

Back home the buses went up in flashes
The Irish tomb was drenched in blood
Spanish bombs shatter the hotel
My senorita's Rose was nipped in the bud

Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon

The hillsides ring with "Free the people"
Or can I hear the echo
from the days of '39?
Trenches full of poets, the ragged army
Fixing bayonets to fight the other line

Spanish bombs rock the province
I'm hearing music from another time
Spanish bombs on Costa Brava
I'm flying in on a DC 10 tonight

Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazon

Oh mi corazon
Oh mi corazon

Spanish songs in Andalucia, mandolina
Oh mi corazon
Spanish songs in Granada
Oh mi corazon
Oh mi corazon
Oh mi corazon
Oh mi corazon

Bombas Españolas

Canciones españolas en Andalucía,
los campos de batalla en el 39.
Oh, por favor, dejad abierta la ventana,
Federico Lorca está muerto y enterrado.

Agujeros de bala en los muros del cementerio,
coches negros de la Guardia Civil
Bombas españolas en la Costa Dorada,
estoy volando esta noche en un DC-10

Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazón
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazón.

Semanas en España en mi casino-disco.teca.
Los luchadores por la libertad murieron en la colina.
Cantaron a la bandera roja, portaban la negra,
pero después de su muerte todo parecía Mockingbird Hill

De vuelta a casa, los autobuses ascendieron destellantes.
La tumba de Irlanda estaba empapada en sangre.
Bombas españolas destrozaron los hoteles,
la señorita Rosa fue cortada de raíz.

Spanish bombs, yo te quiero infinito,
Yo te quiero, oh mi corazón
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazón

Las laderas resonaban "liberad al pueblo"
¿Todavía puedo oír el eco del 39?
Trincheras llenas de poetas,
el ejército harapiento portaba bayonetas para
luchar contra el enemigo.

Bombas españolas destrozan la provincia.
Estoy escuchando música de otro tiempo.
Bombas españolas en la Costa Brava.
Estoy volando en un DC-10 esta noche.

Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazón
Spanish bombs, yo te quiero infinito
Yo te quiero, oh mi corazón

Oh mi corazón
Oh mi corazón

Spanish songs in Andalucia, mandolina
Oh mi corazón
Spanish songs in Granada
Oh mi corazón
Oh mi corazón
Oh mi corazón
Oh mi corazón

Por último, hay que remarcar la estrecha relación que Joe Strummer, líder de The Clash, tuvo con España, en especial con Granada, ya que era un enamorado de la vida y obra de Federico García Lorca. Tras la separación de The Clash y algunos fracasos en su carrera en solitario, viajó a la ciudad del Darro a buscar el rastro del poeta, y permaneció en ella un buen tiempo.

El periodista y músico Jesús Arias y el ex miembro de Radio Futura y alter ego de Juan Perro, Santiago Auserón, han comentado en numerosos artículos diferentes anécdotas e historias sobre la estancia del británico nacido en Ankara en la ciudad andaluza. Una tarde de 1985, el cantante y guitarrista pidió al primero, miembro en esos momentos de TNT, ir a Viznar, Granada, para buscar el lugar exacto donde asesinaron a Federico García Lorca y supuestamente estaría enterrado. Al parecer, Strummer tenía el palpito de que iban a encontrar el sitio exacto donde permanecía su cadáver.

Tras pasear en solitario, el ex de The Clash pidió a Arias que se acercara. Entre sollozos, le comentó que sentía que, en ese mismo lugar, había ocurrido algo terrible. Incluso, podía oír a los muertos. Después de aproximarse al espacio en el que según el hispanista Ian Gibson fue sepultado el poeta, sacó de su bolsillo una piedra de hachís. Según comentó, había

prometido a Lorca años atrás fumarse un porro en su honor en su tumba. “Va por ti, Federico”², exclamaría en voz alta y en español antes de encenderlo. Por último, antes de marcharse de este lugar ambos músicos hablaron de escribir una canción titulada Lorca los dos juntos, aunque finalmente no llegaron a realizarla nunca.

En el año 2013 y gracias a una iniciativa popular, el Ayuntamiento de Granada ha bautizado a una plaza con el nombre del músico Joe Strummer. Se sitúa en el barrio del Realejo, en una ladera de la Alhambra.

E. Manic Street Preachers: *If you tolerate this* (1998)

If You Tolerate This, obra de los galeses Manic Street Preachers, destaca sobremanera en distintos aspectos. Sin duda alguna y junto con *Spanish Bombs*, es uno de los homenajes de mayor calado realizado al bando republicano, aunque a buen seguro ha sido escuchada en multitud de ocasiones por públicos de todo el mundo que, en muchos casos, no han atendido a lo que implicaba su texto.

Se incluye en su exitosa grabación *This is my truth tell me yours*, de 1998, con la que consiguieron ser número uno tanto en Gran Bretaña como en un gran número de países de todo el globo; también fue la primera vez que

un sencillo suyo lideró las listas de ventas. Gracias a este disco, producido por Dave Eringa, se alzaron con dos Premios Brit al mejor disco del año y a la banda británica más destacada. Los Manics, como también se les conoce, han sido habitualmente etiquetados dentro del llamado brit pop, un estilo que trata de determinar un movimiento surgido en Gran Bretaña notoriamente influenciado por bandas de las décadas de los sesenta y setenta del pasado siglo, entre muchas otras The Beatles o The Kinks.

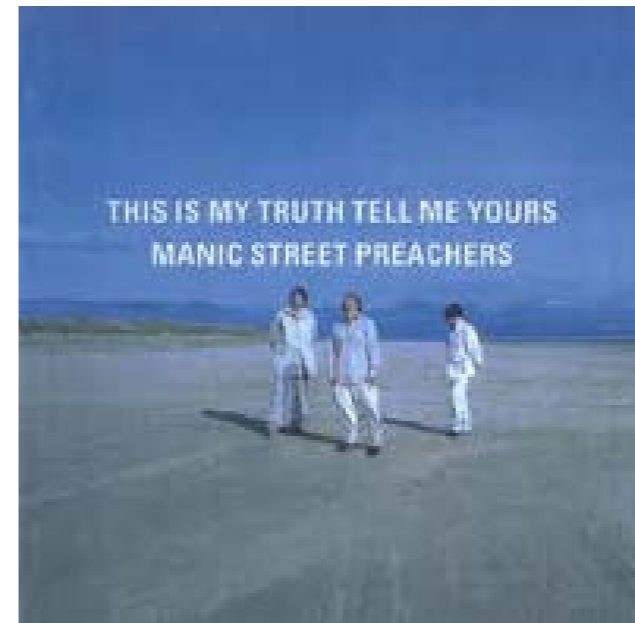


Imagen 5. Portada de *This is my truth, tell me yours* (1998), de Manic Street Preacher.

Desde Inglaterra se asoció a este estilo un halo de movimiento cultural nacional, también británico, que se llegó a denominar también como ‘cool britania’, ‘cool caledonia’ para los galeses. Entre otros conjuntos, Blur, Suede, Radiohead, The Verve, Ocean Colour Scene u Oasis formaron el nutridísimo elenco que surgió y se desa-

rolló en una época similar. Incluso y atendiendo al gran éxito internacional que tuvieron muchos de estos conjuntos, a este movimiento se le tildó como la ‘tercera gran invasión británica’ en materia musical.

En cuanto a Manic Street Preachers, fluctúan entre un pop-rock muy abierto y quizá se diferencian del resto de grupos anteriormente mencionados por el amplio espacio que brindan en sus letras a la denuncia social y la toma de partido político. En este sentido, tal vez tenga mucho que decir su proveniencia de una zona minera muy deprimida.

También destacaron por su clara actitud contestataria, llamativa y un tanto estrafalaria en sus encuentros con los medios de comunicación, al estilo de Sex Pistols. En este sentido y al parecer, en una entrevista uno de sus miembros, Richey James Edwards, se cortó el brazo con una hoja de afeitar y escribió en esta extremidad “tour reals” para probar que lo que hacía era cierto.

Este músico desapareció en 1995. Su coche fue encontrado en las cercanías de un puente en Londres en el que, habitualmente, solían suceder muchos suicidios. Son curiosas también algunas de las declaraciones que realizaron en los comienzos de su carrera: apuntaban a que editarían un disco que vendería más que *Appetite for destruction*, de Guns’ n Roses, y que llenarían Wembley tres noches seguidas; después, se separarían.

² www.diariodecadiz.es/article/andalucia/234285/joe/strummer/quotpuedo/escuchar/los/muertosquot.html

Tras la desaparición de Richey James Edwards, muchos cronistas evidenciaron un notorio cambio de estilo y comportamiento en el grupo: así, habrían ido evolucionando desde el punk rock al hard rock y, finalmente, hacia el pop. Los otros miembros son Dean Bradfield (guitarra y voz), Sean Moore (compositor, baterista, percusionista y trompetista) y Nicky Wire (bajo).

Ya centrándonos en *If you tolerate this*, el libro de Orwell *Homenaje a Cataluña* y la canción *Spanish Bombs* de The Clash fueron algunos de los principales referentes e influencias que pudieron tener en la composición de esta canción. También pudieron conocer a antiguos combatientes de las Brigadas Internacionales que marcharon a España desde su zona originaria en Gales. Como hemos apuntado anteriormente, el film *Tierra y libertad*, de Ken Loach, estrenado tres años antes de la composición de esta canción, pudo ser una clara inspiración y punto de partida temático.

Protagonizada por Ian Hart, Iciar Bollain y Rosana Pastor, el guión de Jim Allen se basa en el texto de Orwell, con lógicas variaciones y adaptaciones pensadas para el celuloide. El protagonista, Ian Hart, es un joven comunista de Liverpool en paro que asiste en 1936 a una charla que realiza en la ciudad inglesa un miliciano español. En ella, se explica la situación de la guerra civil y se proyectan imágenes de lo que estaba aconteciendo en España.

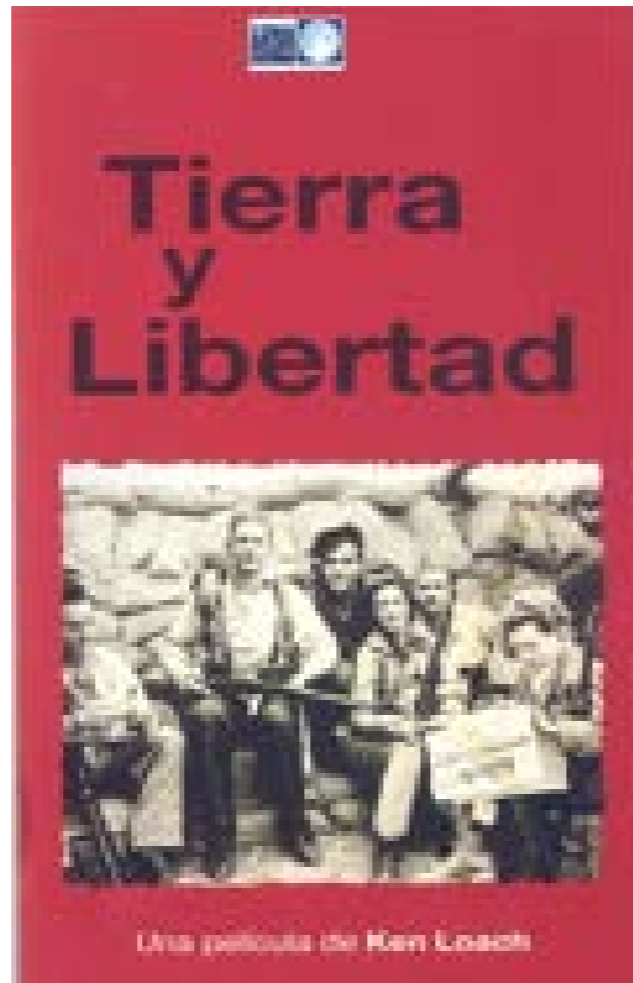


Imagen 6. Cartel de *Tierra y libertad* (1995), de Ken Loach

“Una derrota nuestra es una derrota vuestra” es una de las frases más directas que el ponente dirige a su auditorio, que responde con una gran ovación. Hart no lo duda y decide marchar a España a combatir el fascismo. Su primer destino será el frente de Aragón, enrolado en las milicias del POUM. Tras ser herido, fue hospitalizado en Barcelona, donde entró en contacto con otros miembros de las Brigadas Internacionales. En esta ciudad, vivirá en primera persona las luchas que acontecieron entre anarquistas y comunistas. Después de

romper el carné del partido comunista, regresó con las milicias a Huesca y presenciara el desencadenante del proceso contra el POUM, una facción seguidora de las teorías de Trotski a la que la corriente estalinista acusó falsamente de colaboración con los fascistas. El dirigente del POUM, Andrés Nin, y muchos de los altos cargos de este partido, fueron torturados y fusilados.

La película, que entrelaza pasado y presente, comienza y termina en la Inglaterra de los años 90 del pasado siglo, en la que un Ian Hart anciano sufre un ataque cardíaco y fallece. Su nieta descubre los recortes de prensa, las cartas y las fotografías de la guerra civil española que guardaba su abuelo; también un pañuelo rojo con tierra de España.

Con respecto a la banda sonora, obra de George Benton, destaca por su calidad. El londinense parte de algunos motivos de canciones de la guerra civil española (*Si me quieres escribir, La Internacional, A las barricadas...*) inscritas en la orquestación que forma parte de la música no diegética del film. Incluso, son interpretadas por los milicianos y soldados en el frente de forma directa en el apartado diegético de la banda sonora. El film se alzó con el galardón a la mejor película en los premios César y en los premios europeos de cine Félix en 1998. Además, Rosana Pastor fue considerada la mejor actriz revelación en los premios Goya del mismo año.

Retornando a la canción, su nombre parece quizá muy extenso para lo habitual en un tema pop. Lo cierto es que esta longitud responde a que los Manics tomaron el título de uno de los muchos carteles que la Segunda República española y los movimientos de izquierdas de muchos países editaron durante la guerra civil española. El motivo principal de su publicación, concienciar a la población de diferentes puntos del mundo de que se debía ayudar a la España republicana bien con fondos, alimentos o medicinas, denunciar lo que ocurría en España e, incluso, tratar de encontrar voluntarios que se enrolaran en la lucha contra el fascismo en la vieja piel de toro.

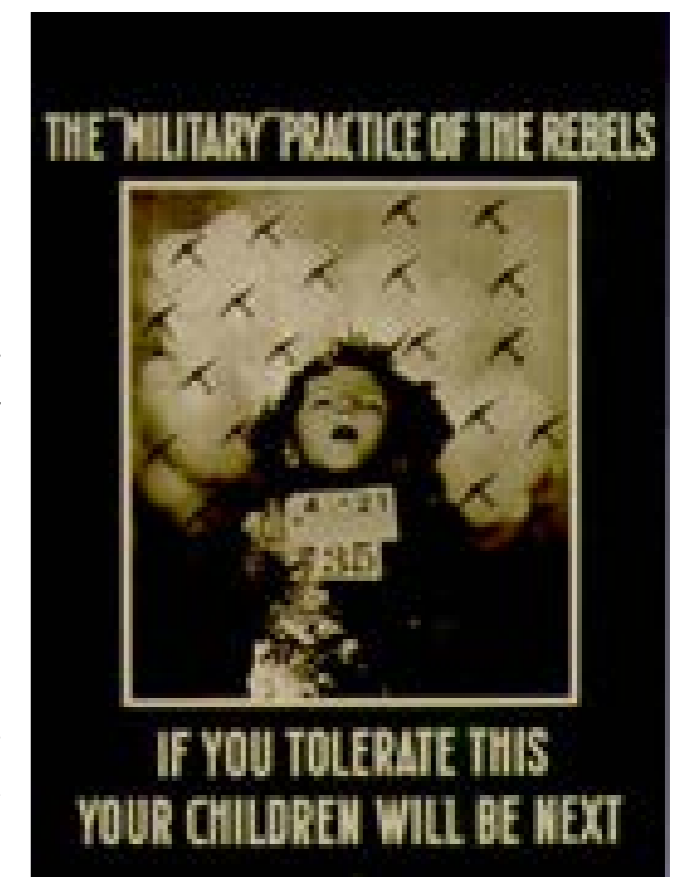


Imagen 7. Cartel republicano *If you tolerate this...* (1937)

En este cartel se ve a un niño muerto a causa de los muchos bombardeos dirigidos a la población civil que sucedieron durante la guerra civil española. Por detrás de él se aprecia un conjunto de aviones alineados, mientras que en el pecho hay un cartel con varios números (4-21, 35), referidos a una ordenación de los cadáveres cuya identidad se desconocía. Arriba se lee el siguiente texto: “The ‘military practice of the rebels”, en clara referencia a los ataques indiscriminados realizados a la población por parte de la aviación nazi, italiana y franquista. “If you tolerate this your children will be next” es la frase que aparece en la parte inferior. Este lema, “si lo toleras tus niños serán los próximos”, trágicamente se tornó en dura realidad para los habitantes de medio mundo durante la II Guerra Mundial.

En el vídeo musical, incluso, se incluye una imagen de un periódico con una fotografía de Manuel Azaña, presidente de la Segunda República. Analizando el texto, conformado por estrofas de cuatro versos a las que sucede el estribillo, también de cuatro versos (AB-Estr.-C-Estr.-D-Estr.). El tema parece acercarse en gran medi-

da a la historia del libro de Orwell y a la película de Ken Loach.

La primera referencia, “si puedo cazar conejos/puedo disparar a fascistas” relata el razonamiento de un hombre vinculado a las izquierdas que decidiera viajar a España. La segunda hace referencia a la necesidad de no olvidar lo sucedido; también subraya el hecho de que los homenajes y el recuerdo no sólo se debían quedar en un papel, sino que debían servir para algo más.

La siguiente estrofa parece apuntar la idea de que, debido a su juventud y orgullo, el protagonista de la canción, que estuvo en Barcelona durante la guerra, se declara pacifista, aunque entendió que eran momentos de entrar en acción. Para finalizar y antes de la aparición del estribillo que cierra el tema, se apunta al recuerdo de la lucha en España de una persona que rememora el instante mirando recortes de periódicos antiguos. En cuanto al estribillo, sobresale la reiteración de la frase del cartel republicano. Sobre todo, toma una gran fuerza la repetición de “will be next” en tres ocasiones, hecho que otorga una notoria intensidad expresiva al tema.

En lo musical, la atmósfera es, en general, pausada, contenida, reflexiva. Armónica y formalmente sencilla, la canción emplea acordes de re menor, la menor, mi menor (triada y con séptima), fa mayor, do mayor y sol mayor. Compuesta en 4/4 y en la tonalidad de la menor, la estructura es cuadrada, ya que las frases son de ocho compases. En cuanto a la melodía, el registro es de novena (la3-si4), aunque la línea camina preferentemente por grados conjuntos, terceras, cuartas y alguna quinta y sexta. Rítmicamente, las síncopas, ligaduras y anticipaciones aportan interés, magnetismo y personalidad.

El tema se inicia con la melodía de *La Internacional*, que se interpreta en una caja de música. Después, una guitarra distorsionada irrumpe primero en solitario; a partir del quinto compás es acompañada por la batería, mientras que en el estribillo aparecerá el teclado. Tras el segundo estribillo, surge una frase instrumental, también de ocho compases. Como cierre, encontramos una coda formada por tres frases de ocho compases, tres acordes finales y, de nuevo, el sonido de la caja de música con *La Internacional* que cierra la canción. Como en el caso del tema de The Clash, adjuntamos la melodía y el texto con el único objetivo de acercar al mismo un poco más al lector.

If you tolerate this then your children will be next Músic: Street Preachers

The fu-ture teach you to be a-lone the pre-sent to be a-fraid and, cold_ so if I can shoot ra-bbits then

6 I can shoot fas- cist_ Ah if you to-le-rate this then_ your chil-dren will be next_

12 Ah if you to-le-rate his then_ your chil-dren will be next_ will be next_ will be next_ will be next_

3 Para ver el video, <http://www.youtube.com/watch?v=cX8szNPgrEs>



If You Tolerate This³

The future teaches you to be alone
The present to be afraid and cold
So if I can shoot rabbits
Then I can shoot fascists

Bullets for your brain today
But well forget it all again
Monuments put from pen to paper
Turns me into a gutless wonder

And if you tolerate this
Then your children will be next
And if you tolerate this
Then your children will be next
Will be next
Will be next
Will be next

Gravity keeps my head down
Or is it maybe shame
At being so young and being so vain
Holes in your head today
But I'm a pacifist
I've walked las Ramblas
But not with real intent

And if you tolerate this
Then your children will be next
And if you tolerate this
Then your children will be next
Will be next
Will be next
Will be next

And on the street tonight an old man
plays
With newspaper cuttings of his glory
days

And if you tolerate this
Then your children will be next
And if you tolerate this
Then your children will be next
Will be next
Will be next
Will be next

Si Toleras Esto

El futuro te enseña a estar solo,
el presente a tener miedo y frío,
así que si puedo cazar conejos
puedo disparar a fascistas

Quebraderos de cabeza hoy,
aunque pronto olvidaremos todo de nuevo.

Homenajes con lápiz y papel
me convierten tan solo en un cobarde.

Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos.
Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos,
serán los próximos
serán los próximos,
serán los próximos.

La gravedad mantiene mi cabeza gacha.
¿O es tal vez la vergüenza
por ser tan joven y vanidoso?
No entiendo lo que está sucediendo,
pero soy un pacifista.
He caminado por las Ramblas
aunque no con verdadera intención.

Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos.
Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos,
serán los próximos
serán los próximos,
serán los próximos.

Y en la calle esta noche un viejo juega
con recortes de periódico de sus días de
gloria

Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos.
Y si toleras esto
tus hijos serán los próximos,
serán los próximos
serán los próximos,
serán los próximos.

F. Conclusión

Como hemos tratado de exponer a lo largo de este artículo, *Spanish Bombs* e *If you tolerate this* son dos de las canciones de mayor relevancia de cuantas se han compuesto influenciadas y/o en homenaje a la guerra civil española décadas después de su finalización; más en concreto, se refiere a la lucha ejercida por el bando republicano contra la sublevación militar. Aparte de la calidad musical de ambas, que hemos tratado de subrayar de forma breve en puntos anteriores, destacan en varios aspectos.

Quizá uno de ellos sea su capacidad de llegada a públicos muy diversos. Así y atendiendo al gran éxito y fama que tuvieron y continúan poseyendo, las podemos considerar, incluso, como uno de los homenajes de mayor relevancia llevados a cabo en materia musical al conflicto bélico español y a sus protagonistas. Aun compuestas décadas después, se subrayan algunos objetivos y características de las canciones escritas entre 1936 y 1939: “es todo un pueblo que cantando expresa sus ideales en las letras de sus canciones” (Llarch, 1978: 215).

No hay que olvidar que la canción de los Manics fue número uno en un gran número de países de todo el mundo y, a buen seguro, mucha gente habrá bailado el tema de The Clash sin atender a lo que en ella se narraba. Sea como fuere, los dos temas combinan pasado y presente. Reflejan

episodios, datos, fechas, sensaciones y sentimientos que sucedieron y se dieron cita de forma trágica en España mientras la mayor parte del mundo miraba hacia otro lado.

Pueden poseer un claro precedente y base en *Homenaje a Cataluña*, de George Orwell, aunque se convirtieron en una clara deferencia al bando republicano tributado por estas bandas británicas. En el segundo caso, *Tierra y libertad*, de Ken Loach, pudo ser un punto de partida.

Es tan solo una hipótesis a cotejar y responder, pero también es posible que conocieran a algún antiguo miembro de las Brigadas Internacionales, a las que también se homenajea. Para todos estos soldados que combatieron en una tierra extraña, la música también tuvo una gran relevancia. No obstante, estos voluntarios

Iban a la muerte cantando (cada uno en su lengua) las canciones revolucionarias de sus países o las compuestas en el lugar de combate. Cantaban en castellano o en catalán inseguros, las canciones enseñadas por sus camaradas españoles que combatían en las formaciones de las Brigadas Internacionales (*Cancionero de las Brigadas Internacionales*, 1978: 2).

En definitiva, no hay que olvidar la enorme importancia que las canciones e himnos tuvieron tanto durante



la guerra civil; también ayudan a que no se olvide un conflicto bélico dramático y horrible, ya que “las canciones ayudaban a ganar, o eso se creía, y también que se moría por una canción y cantando una canción, pues eran como banderas o puños levantados” (Díaz, 1985: 279).

G. Bibliografía

Bertrand de Muñoz, M (2006). *Romances populares y anónimos de la Guerra de España*. Madrid: Calambur.

Busch, E. (Ed). (1978a). *Cancionero de las Brigadas Internacionales*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura.

_____ (Ed.) (1978b). *Canciones de las Brigadas Internacionales*. Sevilla: Renacimiento.

Bullón de Mendoza, A.; Diego, Á. (2000). *Historias orales de la Guerra civil*. Barcelona: Ariel.

Canciones de las Brigadas Internacionales (2010). Sevilla: Renacimiento.

Casal Chapí, E. (1937). “Cancionero Revolucionario Internacional”. *Hora de España*, septiembre de 1937, 68-75.

Celada, A. R.; González de la Aleja, M; Pastor García, D. (2006). *Los brigadistas de habla inglesa y la guerra civil española*. Salamanca: Ambos Mundos.

Díaz Viana, L. (1985). *Canciones populares de la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.

Domingo, A. (2004). *Retaguardia: La guerra civil tras los frentes*. Madrid: Oberón.

Eslava Galán, J. (2005). *Una historia de la guerra civil que no va a gustar a nadie*. Barcelona: Planeta.

Fischer, H. (2006). *Camaradas (Relatos de un brigadista en la guerra civil española)*. Madrid: De Laberinto.

García Lorca, F. (1999). *Poeta en Nueva York*. Barcelona: Espasa Libros.

Gray, M. (2011). *Route 19 revisited: The Clash and the making of ‘London Calling’*. Random House.

Green, J. (2003). *Nuestra rebelión personal. Día y noche con The Clash*. Gamuza Azul.

Kailin, C. (2003). *Recordando a John Cookson. Un antifascista de Wisconsin en la guerra civil española, 1937-38*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Llarch, J. (1978). *Cantos y poemas de la guerra civil de España*. Barcelona: Producciones Editoriales.

Loach, K.: *Tierra y libertad*. {Película}. 1995: Londres: Mexilior Films, Paraliar Pictures, Road Movies: 1995.

Luna, S. (1996). *The Clash*. Cátedra.

Manic Street Preachers: *This is my truth tell me tours*. {Grabación sonora}. Londres: Sony, 1998.

Murillo-Amo, J. L. (1997). *Mito y realidad en el cancionero de la guerra civil española*. Córdoba: Gráf. Flora R.

Orwell, G. (1993). *Homenaje a Cataluña*. Madrid: Diario El País.

Ossa Martínez, M. A. de la (2011). *La música en la Guerra civil española*. Cuenca/Madrid: Ediciones de la UCLM/Sociedad Española de Musicología.

Palacio, C. (1939). *Colección de Canciones de Lucha*. Valencia: Tipografía Moderna.

Power, M. (2010). *The store of Manic Street Preachers: nailed to story*. Omnibus Pr & Schirmer trade books.

Price, S. (1999). *Everything: a book about Manic Street Preachers*. Virgin Books.

The Clash: *London Calling*. {Grabación sonora}. Rockwell Studios, Gales: CBS Records, 1979.

www.diariodecadiz.es/article/andalucia/234285/joe/strummer/quotpuedo/escuchar/los/muertosquot.html [Consulta: 12 sept. 2011].

www.manicstreetpreachers.com [Consulta: 7 sept. 2011].

www.theclash.com [Consulta: 10 sept. 2011].

www.youtube.com/watch?v=cX8szNPgrEs [Consulta: 11 sept. 2011].

Wise, N. (1977). *Manic Street Preachers: an illustrated biography*. Omnibus Press.

Zavala, J. M. (2003). *Los horrores de la guerra civil*. Barcelona: Plaza y Janés. ◀

🕒 Recibido: 28/08/2013 ✓ Aceptado: 04/12/2013



Entrevista a Encarnación López de Arenosa

Catedrática jubilada del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el que ha impartido Solfeo y Teoría de la Música así como Didáctica del Lenguaje, Análisis y Audición

por Ana M. Vernia. Marzo de 2014.

Muchas entrevista y artículos además de libros componen las aportaciones que Da. Encarnación López de Arenosa nos ha regalado al ámbito de la Educación Musical, aún después de jubilarse, su actividad sigue aportando y compartiendo conocimiento no tan sólo en la publicaciones con las que colabora, sino también asistiendo a los diferentes eventos nacionales e internacionales que se relacionan con la música y la Educación, como ha sido el reciente Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música.

Ana M. Vernia

¿Son necesarios estos eventos para la mejora de la Educación Musical o cree usted que la mayor fuerza no está en los docentes?

Encarnación López de Arenosa

Sí, desde luego creo en la necesidad de estos encuentros, de conocernos, escucharnos, de alcanzar puntos en común y, desde ellos, hacer fuerza apoyados en argumentos sólidos en los que no falte la autocrítica.

AV. Sus años de experiencia le permitirán reflexionar sobre la situación actual de la Educación Musical. ¿En qué hemos fallado o estamos fallando?

EL. Pienso que hemos mantenido estructuras y hábitos en los que

podemos encontrar ciertas rutinas o faltas de análisis de los cometidos vistos desde el momento que vivimos; que tal vez se nos va mucha fuerza en buscar el alumno sobresaliente –el que por cierto se puede encontrar en cualquier ámbito- y no hemos adaptado nuestro quehacer a la gran serie de desempeños profesionales que nuestros titulados pueden y deben de asumir en beneficio de nuestra sociedad, su cultura y el desarrollo mental que ya innumerables estudios avalan.

AV. Respecto al alumnado, ¿ha mejorado su nivel o como suele decirse, en el plan 66 se obtenían mejores resultados?

EL. Nuestro alumnado, por cierto un lujo en cuanto a su capacidad de

esfuerzo, autodisciplina y vocación, no deja de ser un producto de un cierto relajamiento en cuanto se refiere a su entrenamiento en el hábito de pensar, algo que tal vez no se prodiga en la educación general. Al lado de importantes niveles instrumentales falta, pienso, un asentamiento conceptual, una visión más amplia, esa que propugna el mundo de las competencias, una mayor participación en el mundo de la cultura en general y de integración en los estratos sociales, de capacidad de influencia haciendo más visible su existencia.

AV. Los Estudios Superiores de Música, en su opinión ¿se han visto favorecidos con el marco de Bolonia?

EL. Creo que el marco de Bolonia, bien entendido es amplio, flexible y comprensivo de todas y cada una de nuestras características ideales. La integración de la posibilidad de conducir la investigación hacia las tesis “performativas”, es decir, interpretativas antes ausentes del panorama doctoral me parece un aporte extraordinario. Otra cosa es su repercusión en los Estudios Superiores ya que aparte los aspectos formales ineludibles tales como los créditos ECTS y estructurales en cuanto a los tres niveles señalados en su desarrollo, no estoy segura que se haya conocido a fondo, discutido y asimilado su filosofía de forma que rebase estos aspectos formales para entrar en la equiparación real y no sólo legal de nuestros estudios con los universitarios de cualquier materia y nivel.

AV. En su haber, usted posee una importante bibliografía. En estos momentos ¿cambiaría algunos de los planteamientos didácticos?

EL. De la mayor parte de mis libros he realizado en los últimos años una revisión a fondo y del primero de ellos el de “Dictado Musical” lo estoy haciendo ahora con una total transformación. Los libros no son sino una herramienta en la que he pretendido dar una secuencia lógica a los conocimientos con materiales naturales, en el sentido de que no presentasen las dificultades





porque sí sino en el contexto adecuado y en busca de su asimilación, pero los principios pedagógicos que siempre he mantenido de actuar desde la práctica, la adquisición del lenguaje como paso previo a cualquier formalización gráfica y con atención prioritaria a la audición, se mantiene con los naturales enriquecimientos que aporta la experiencia.

AV. ¿Cree usted que con la aplicación de las pedagogías activas (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, etc.) el nivel del Lenguaje Musical ha disminuido?

EL. Estos métodos han estado en mi opinión en la base de la renovación de las pedagogías musicales a cualquier nivel. Yo he tratado de conocerlas hace muchos años “in situ” e incorporarlas con la adaptación que mi posición de enseñanza en Conservatorio obligaba. Otra cosa es que, como todo, puedan convertirse a veces en meras recetas de aplicación indiscriminada sin conocer su rico objetivo último y su importancia pedagógica.

AV. Ya no se habla tanto de creatividad como de competencias o trabajos por proyectos, bajo su punto de vista ¿los conservatorios superiores han sabido adaptarse progresivamente a los cambios?

EL. Como hemos escuchado en el Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música, el concepto de creatividad se ha utilizado en forma reiterada e irreflexiva en muchas ocasiones y ello porque suena muy bien. En alguna ocasión he escrito la carencia de creatividad que puede darse, -contra lo que pueda parecer-, en los estudios musicales profesionales. Me dolería que tampoco el concepto de competencia fuera entendido en su riqueza y a ese respecto me remito a alguno de los currículos oficiales en los que las competencias en lugar de su contenido holístico se divide en innumerables “habilidades” expresadas en gran cantidad de precisiones, en lugar de desarrollar la visión comprensiva y de asociación de conocimientos e ideas que representan.

No estoy segura que todos los Conservatorios Superiores hayan interpretado correctamente este aspecto y, consecuentemente los cambios son más de enunciados que de comportamientos pedagógicos. No creo, debo decir también, que sea un tema exclusivo de los Conservatorios ya que tampoco otro tipo de centros incluidos algunos universitarios desarrollan a mi entender este concepto en la amplia y rica posibilidad que contiene.

AV. El ámbito de la Educación Musical abarca muchos contextos y realidades, desde infantil hasta la universidad, en su opinión ¿deberían estar más relacionados o por el contrario están como deben estar?

EL. Por supuesto creo que tendrían que estar absolutamente relacionados. La falta de conexión y reflexión compartida no es más que un perjuicio para todos.

AV. Es inevitable hablar hoy de los recortes que nuestra materia, La Música, ha sufrido y la repercusión que esto conlleva llegado a toda la población. ¿Cuál es su opinión al respecto?

EL. No puedo entender que, a estas alturas y dada la cantidad de estudios, investigaciones, etc. a este respecto en cuanto a los grandes aportes educativos de la música en todos los campos, se elimine o casi su presencia en la educación general. Por supuesto he firmado y firmaré todas las reivindicaciones que puedan proponerse para reparar este enorme descalabro.

AV. Las actuales demandas laborales respecto a los estudiantes de música han cambiado. ¿Qué les diría usted tanto a los estudiantes que en breve finalizarán sus estudios superiores como a los docentes que les están preparando?

EL. Empezaría por los docentes que les preparan insistiendo en la necesidad de observar los cometidos profesionales que nuestros titulados pueden o podrían desempeñar creando presencia y necesidad en la sociedad en la que se inscriben. A los estudiantes les aconsejaría que participaran en este análisis de la sociedad y exigieran una formación apropiada a los diferentes desempeños, dotándose de las herramientas que les hagan máximamente operativos. Remarco la importancia de la educación musical en la enseñanza general -que tendremos que conseguir- y las estrategias que requiere incorporar para no sólo lograr su aceptación por parte de los jóvenes receptores sino su entusiasta participación.

AV. Muchas gracias por tu atención y tus aportaciones. Esperamos nutriéndonos de tus conocimientos y de tu experiencia que sin duda agradece enormemente nuestro panorama musical.◀





Entrevista a M^a José Alemany Lázaro

Conservatorio Superior de Danza de Valencia

por Ana M. Vernia. Marzo de 2014.



Ana M. Vernia

El ámbito artístico vive momentos complicados y aunque tenemos derecho a quejarnos, también debemos actuar. En su opinión, ¿qué futuro le espera a la danza en nuestro país?

M^a José Alemany

Soy optimista y, pese a los tiempos difíciles que vivimos, creo que la danza va a seguir el camino ascendente que comenzó hace unas décadas. Hoy la danza está más visible en la sociedad que hace años y, en mi opinión, va a ir adquiriendo una mayor presencia en campos como la danza terapia, la danza social, la danza educativa, proyectos multidisciplinarios, etc. Los profesionales de la danza son conscientes de ello, falta que la sociedad empuje en ese sentido.

M^a José Alemany, además de pertenecer al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia, es autora de varios libros dirigidos a la Historia de la Danza, a los que le suman un interés especial por la investigación y por la docencia.

Ahora bien, desde mi punto de vista, una de las asignaturas pendientes es que la danza adquiriera mayor presencia en la educación (educación infantil, primaria y secundaria). Sin quitar importancia a la educación artística ni a la musical, la danza ofrece los mismos beneficios, y a ello añade el movimiento, el cual, genera en el alumno un estado óptimo para continuar con las otras asignaturas teóricas de su carga lectiva diaria, además de enfatizar en la educación en valores.

La danza es arte, es educación y es cultura, tres pilares básicos para el desarrollo humano, por ello se hace impensable un futuro sin arte y, por tanto, sin danza.

AV. Como profesora del Conservatorio Superior de Danza ¿cree usted que el nivel que se ofrece de esta disciplina es el adecuado o deberían cambiarse los modelos docentes?

MA. Considero que el nivel que se ofrece es bueno. Si nos comparamos con otros centros superiores, tanto nacionales como extranjeros, considero que estamos en una buena posición. De hecho, así lo vamos comprobando en los diferentes intercambios académicos y proyectos que se van realizando. Por ejemplo, en el programa de intercambio Erasmus, no existe ningún problema de adaptación académica ni para nuestros alumnos y profesores cuando han ido fuera, a países como Holanda, Inglaterra, Austria, Portugal, Bélgica, etc., ni a la inversa, para los alumnos y profesores que hemos recibido de intercambio.

También es normal que cada centro de enseñanza destaque en ciertas materias, especialidades, etc. En mi opinión, la mayor fortaleza del Conservatorio Superior de Danza de Valencia es el profesorado cualificado que tiene, tanto en las asignaturas teóricas como prácticas. En cuanto a nuestra carencia más importante radica en la insuficiencia de recursos para poder desarrollar de manera correcta alguna de las asignaturas; como por ejemplo, contar con un espacio escénico adecuado en el que poder presentar las muestras y los talleres coreográficos

de nuestros alumnos, o poseer los equipos informáticos necesarios para algunas de las asignaturas. En resumen, diría que nuestro nivel académico es bueno y acorde con la educación superior que damos, pero a nivel de infraestructuras y dotación necesitaríamos mayores recursos.

Sin embargo, a pesar de considerar bueno el nivel que ofrecemos, está claro que hay que intentar mejorar. Estimo que, tanto la práctica docente como el propio plan de estudios, siempre son susceptibles de mejora, siendo necesarias evaluaciones periódicas a los diferentes elementos del proceso educativo (evaluación de la función docente, de la función directiva y del propio plan de estudios), si se quiere avanzar en la mejora de la calidad educativa. De hecho, este curso acabamos la implantación del Plan Bolonia. Como con todos los planes de estudio, sería conveniente someterse a una evaluación realizada por una entidad externa que certificara la calidad educativa y permitiera mejorar todo aquello que fuera necesario. En el caso de la Comunitat Valenciana, la agencia externa competente para realizar dicha evaluación sería la ANECA.

AV. Como conoedora de la danza en la Comunidad Valenciana, ¿ve necesario el Conservatorio de Danza Profesional en Castellón o por el contrario, la falta de alumnado lo convertiría en un centro semide-sértico?



MA. Un Conservatorio Profesional de Danza en Castellón es absolutamente necesario. Es increíble que todavía no exista.

Cualquier aproximación al estado de la danza en esta provincia plasma varios aspectos claros: en primer lugar, la cantidad de escuelas de danza y de alumnado que se dedican a ello; en segundo lugar, ese alumnado cuando llega al nivel o a la edad de cursar el Grado Profesional, tiene que abandonar la danza pues es inviable o prácticamente imposible que puedan trasladarse, por ejemplo, a Valencia (estamos hablando de alumnos que son adolescentes y que están cursando la enseñanza obligatoria); en tercer lugar, la existencia de un Conservatorio Profesional de Danza en Castellón sería un beneficio para toda la provincia, no sólo para la capital. En este sentido, creo que provocaría un aumento de la oferta de danza para niños en muchos más municipios, pues verían que su afición o vocación puede tener una continuidad académica.

Considero que la ausencia de un Conservatorio Profesional de Danza en Castellón trunca los deseos y aspiraciones de muchos alumnos, y hace que estudiar danza en la provincia de Castellón quede un poco como una vía muerta, algo temporal, algo que no tiene una continuidad académica y profesional. Si no recuerdo mal, creo que hay seis Conservatorios Pro-

fesionales de Música en la provincia de Castellón y ninguno de danza; no es justo, francamente.

AV. Atendiendo a su trayectoria profesional, ¿en qué ha cambiado el panorama de la danza desde que usted empezó a estudiar hasta ahora?

MA. Teniendo en cuenta que hace cuarenta años que empecé a estudiar danza... obviamente ha cambiado mucho. Pero lo que considero más importante en este camino es que la danza ha conseguido llegar al nivel de la Educación Superior, algo impensable cuando yo estudiaba. En estos momentos, un alumno que estudie el Grado Profesional y quiera hacer Estudios Superiores en Danza, puede hacerlo y, posteriormente, si lo desea, puede hacer un Doctorado. Conseguir una Titulación Superior de Danza dentro del nivel de Grado universitario, era un sueño cuando yo estudiaba.

AV. Respecto a la problemática de la titulación de danza, ¿Cuál es su opinión?

MA. De momento, el recientemente publicado Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011 y 1393/2007, deja bastante claro el lugar que ocupa nuestra titulación, pues hemos pasado unos años de du-

das e, incluso, de informaciones confusas. Al menos, este RD señala que el nivel de estudios que alcanzan los Titulados Superiores en Danza o de cualquier Enseñanza Artística Superior es el mismo en el que están ubicados los Grados universitarios. El nivel de enseñanza que se cursa en ambos casos es el mismo, aunque en regímenes diferenciados. La parte negativa, es que se ha perdido una nueva oportunidad histórica de incluir las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad.

Pero considero que el proceso de adscripción a la universidad está ya abierto y llegará, más pronto o más tarde. En el caso de la Comunitat Valenciana, el ISEACV (Instituto Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunitat Valenciana) nació como un medio para alcanzar este fin, por tanto en algún momento se abordará su transformación en una Universidad de las artes o su adscripción a la Universidad.

AV. Con la actual situación económica, ¿qué opciones de empleabilidad tiene el especialista en danza, titulado de un Conservatorio Superior?

MA. Los alumnos que estudian en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia pueden elegir entre dos especialidades: Coreografía e Interpretación de la Danza y Pedagogía de

la Danza. Ello hace que, al acabar sus estudios, hayan adquirido competencias profesionalizadoras como coreógrafos, creadores, intérpretes y/o pedagogos.

La horquilla de empleabilidad es muy variada y abarca: el ámbito puramente artístico (bailarines, intérpretes), el ámbito socioeducativo y del bienestar (danza social, danza recreativa, danza terapia, danza como inserción social, danza educativa, animación, extraescolares...), el ámbito de la docencia de la danza (conservatorios, centros autorizados de danza, academias de danza...), el ámbito de la creación y dirección coreográfica (creador, dirección de compañías, técnico multidisciplinar), el ámbito de la gestión de artes escénicas (coordinador, gestor de artes escénicas), la investigación en danza (investigador, crítico)...

AV. Bajo su punto de vista, ¿se forma a bailarines para las actuales demandas de la sociedad?

MA. He de puntualizar, en primer lugar, que en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia formamos futuros pedagogos o docentes de la danza y futuros coreógrafos o creadores de danza. La formación de bailarines, entendida como jóvenes intérpretes de la danza preparados para audicionar en compañías, se produce en el Grado Profesional.



En cuanto a la pregunta, es difícil contestar, sobre todo porque como estamos viendo y viviendo, las demandas de la sociedad cambian constantemente, y en períodos muy cortos. Muchas veces hay ciertas carreras con salidas profesionales, que en cuestión de cuatro años (lo que tarda una promoción en cursar esos estudios) se saturan y desaparecen esas salidas y, de repente, aparecen otras en ámbitos diferentes.

En mi opinión, el nuevo plan Bolonia de los Estudios Superiores de Danza, que está ahora en marcha, ha mejorado al anterior, ya que tiene un currículo más abierto, con mayor optatividad, con diferentes itinerarios, con mayor porcentaje de prácticas externas, las cuales pueden realizarse incluso en el extranjero, etc., lo cual es beneficioso para los alumnos.

No obstante, considero que ninguna carrera te da las claves para que el paso entre la formación y la inserción al mundo laboral sea algo sencillo; ahí siempre se produce un momento complicado...el de ver la realidad cara a cara. Pero desde mi punto de vista, el perfil que presenta nuestro alumnado le ayuda en este aspecto. Un gran porcentaje de nuestros alumnos, desde luego mucho más alto que

en cualquier carrera universitaria, compatibiliza los estudios superiores de danza con trabajos, actuaciones, participación en todo tipo de propuestas, docencia, etc., lo cual les va dando ya una visión muy clara de la realidad que se van a encontrar al finalizar los estudios. A su vez, muchos alumnos estudian y trabajan, estudian dos carreras a la vez, estudian y tienen familia, o incluso todo ello junto.

Con todo lo dicho, la conclusión sería que nuestros titulados sí están preparados para las actuales demandas de la sociedad, pero falta que realmente exista demanda. De hecho, estimo que las cualidades que se recomiendan hoy en día a los jóvenes para tener más posibilidades de encontrar trabajo, tales como adaptabilidad, capacidad de trabajar en equipo, ser imaginativos, tener iniciativas, actitud positiva, motivación, creatividad, resolución de conflictos, esfuerzo, sacrificio, tesón..., son cualidades todas ellas que tienen nuestros alumnos, pues además la mayoría de ellas son intrínsecas a la propia práctica de la danza.

AV. Dada su experiencia ¿qué consejo les daría a los actuales estudiantes de danza?

MA. Si nos referimos a los estudiantes de los Conservatorios Superiores, les diría lo que les digo a mis alum-

nos. Les insisto en la importancia de que un titulado superior de danza tenga, además del conocimiento de la danza, una buena y amplia formación humanística e integral, precisamente porque se va a convertir en un titulado superior.

La materia que yo imparto se llama Historia de la Danza y Humanidades, y se trata de una materia considerada de formación básica en el currículo. Por tanto, considero que las asignaturas teóricas (como historia de la danza, anatomía, lenguaje escénico y dramaturgia, gestión cultural, y otras) son muy importantes para dotar al futuro pedagogo o coreógrafo de una buena base intelectual y humanística, integrada por supuesto con la praxis de la danza.

Además de esto, insisto en la importancia de que se nutran de todo lo que les rodea, de que sean curiosos, inquietos... que sientan la necesidad de conocer todo lo que existe a su alrededor en cualquier ámbito artístico, pues ello es lo que va a darles el bagaje que alimentará su futura labor creadora o pedagógica en el mundo de la danza.

AV. Muchas gracias por sus aportaciones y compartir sus reflexiones con nosotros. ◀

Da. Claudia Arbulú Soto

UNED. Facultad de Filosofía. Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política.

Del Pop a las nuevas prácticas populares

|From Pop to new popular practices



Resumen

El arte se transforma a partir de las necesidades estéticas, sociales y políticas del ser humano. Para llevar a cabo esta transformación en vías de un arte del pueblo y para el pueblo, las categorías y los contenidos así como la elección de espacios alternativos para estas nuevas expresiones de arte popular que deriva de la influencia del Pop y de las ganas de subvertirlo, son los pilares de un pluralismo de procesos pos-pop. El arte urbano y las nuevas manifestaciones de lo público. El arte periférico en el centro de las ciudades y el ciber-espacio como un verdadero espacio social. El concepto de proyecto y la producción colectiva incluirá a un nuevo espectador: un participante activo.

Este arte se resiste a las instituciones y elimina la distancia entre amateur y artista, aunque respiremos algo de indeterminación e indiferenciación. Genera la actividad pública y la transdisciplinariedad, así como el cambio en cuanto a la función del arte. Ya no creamos objetos determinados, sino experiencias, simulacros y acciones performativas. El siglo XXI a través de las nuevas tecnologías y las expresiones en el espacio público intentará lograr lo que las prácticas vanguardistas del XX no lograron de forma determinante, pero para esto, como en todo, habrá que correr riesgos, como el movernos entre la efimeridad y la inmadurez en el arte.

Palabras clave

Pop Art · Nuevo arte popular · Ciberespacio · Graffiti · Siglo XXI

Abstract

The art is transformed from the aesthetic, social and political needs of human being. To perform this transformation to an art from the mass and for the mass, categories and content and the choice of alternative spaces for these new expressions of popular art that derives from the influence of Pop and the desire to subvert it, are the pillars of a plurality of post-pop processes. Urban art and new manifestations of the public. The peripheral art in the center of the cities and the cyberspace as a real social space. The concept of project and collective production will include a new spectator: an active participant.

This art resist to institutions and eliminated the gap between amateur and artist, even we breathe some indeterminacy and lack of differentiation. Generates public activity and transdisciplinarity as also the change of the art function. We do not create specific objects, we create experiences, simulations, and performatives actions. The XXI century across the new technology and public expressions seeks to achieve what XX century failed, but as in all this will have to take risks, such as moving between the ephemeral and the immaturity in art.

Keywords

Pop Art · New popular art · Cyberspace · Graffiti · XXI century

Introducción

Mediante "una conciencia nueva y activa" (Popper, 1989) y en un "entorno social en el que los diferentes aspectos de la vida de una comunidad moderna puedan encontrar sitio" (Lifschitz, 1981), el artista promueve que el espectador participe y se involucre en acciones fuera de los lugares de culto hegemónicos. Estas acciones se establecen en espacios alternativos y cercanos a las masas: las propias calles, que serán las nuevas "paletas" y los nuevos "contenedores" que nos conducirán a descubrir las verdaderas causas cotidianas de las manifestaciones sensibles del hombre (Marx y Engels). Porque el "periodo -puramente- estético" terminó con Goethe y Hegel (Lifschitz, 1981).

Estos actos constructivos "que aspiran a edificar un nuevo entorno o a modificar el antiguo y sobre todo, la participación del espectador" (Popper, 1989), democratizan el proceso, contenido y canales distributivos de un arte "producto" de todos y "para todos".



Hacia los espacios alternativos y más cercanos a las masas (Marx, 2000)¹: Las calles

"La actividad creadora y la vida intelectual" deben realizarse en una comunidad" cuyas intenciones y lazos culturales, sociales y políticos estén establecidos con rigor, y cuya organización democrática asegure una cohesión y una dinámica a la vez artística, psicológica y material en sus micro-grupos". A pesar del fortalecimiento de la individualidad del artista a través del *tag* o etiqueta del grafitero (en el caso del grafiti), la *crew* o grupo de personas en estos nuevos comportamientos, un arte de colectivos, debe responder a las necesidades no sólo estéticas sino más bien sociales y políticas del hombre. Es un arte del hombre y para el hombre, donde se apropia de los canales de expresión y distribución para ser medio transformador de una sociedad que dista mucho de ser la comunidad que necesitamos para expresarnos con libertad lejos de las convenciones institucionales y el voraz mercado del arte, el que en apariencia acerca la obra de arte "mediante su atractivo sensorial al espectador" pero que más bien la aleja como "mercancía que le pertenece y que él siempre teme perder. La relación falsa con el arte es hermana del miedo por la propiedad" (Adorno, 2004).

¹ "La sobrepoblación proporciona esas masas"

Así los artistas hoy promotores y los espectadores-participantes tras los fotomontajes (Marchán, 1969) de índole político, los llamados *conceptualismos* de cariz social o mejor dicho, *los nuevos comportamientos artísticos* (Marchán), con la democratización del *objet trouvé* duchampiano y la cotidianidad de la sociedad postindustrial en las imágenes *Pop*, se funden en contenidos comunes y a veces contradictorios con nuevos procesos creativos y comunicacionales. Como vemos, estos procesos expresivos se desarrollan en un entorno cada vez más público y a la vez cada vez más tecnológico, éste encarnado como espacio social: el ciber-espacio.

El arte Pop como antepasado estético e ideológico

Desde la "naturaleza muerta derivada de la publicidad y acorde con el "precisionismo" de la cultura de masas" (Marchán, 1995) como vimos en los años veinte con *Odol* (1924) del americano Stuart Davis, o el potente collage de Richard Hamilton de tan sólo veinticinco cm. "Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?" (1956), con la palabra *POP* por primera vez en un fálico "chupa chup" que nos preñó a todos², se inició la configuración de las expresiones de la civilización *Pop* (Marchán, 1969).

En cuanto a las premisas conceptuales, Hamilton sostuvo que el *Pop* debía ser popular -diseñado para un

público masivo-, transitorio (con solución a corto plazo), prescindible -fácilmente olvidable-, de bajo coste, fabricado en serie, juvenil -dirigido a la juventud-, ingenioso, sexy, truquero, atractivo y un negocio a gran escala; aunque lograr esto no era fácil, como apuntara Hughes, pues más que un arte hecho por el pueblo, el *Pop* era hecho "por profesionales altamente cualificados para un público masivo" (Hughes, 1991).

En Estados Unidos ya en 1943, Davis elabora un listado de sus influencias (Hughes, 1991), además de mencionar que el desarrollo del arte moderno en Europa probablemente había llegado a su fin. Aunque es bueno apuntar que en "la Unión Soviética, el *Pop* circulaba adaptado a fines subversivos y clandestinamente bajo el nombre de *Zotz Art* (Danto, 2005). Lo que pasaba es que el voraz consumismo norteamericano en los años cincuenta, desechaba y reemplazaba constantemente objetos de uso cotidiano. Estos "desperdicios" y la basura de la calle se convertirían en los materiales preciados de este "moderno" arte del desperdicio como vemos en las obras de Robert Rauschenberg, sin la pretensión a ser nada más que eso mismo: desperdicios, no como la



transfiguración del pretensioso "objeto encontrado" duchampiano que ya desde 1917 con *La Fuente*, inspira a la inserción de lo cotidiano en el arte europeo. Rauschenberg apuntaba: "Realmente yo tenía una especie de norma personal. Si daba toda la vuelta a una manzana (Nueva York) y no encontraba lo bastante como para trabajar, iba a la siguiente manzana y le daba otra vuelta en cualquier otra dirección...pero ya está. *Las obras tenían que parecer al menos tan interesantes como cualquier cosa que sucedía fuera de la ventana*" (Hughes, 1991). Asimismo, Jasper Johns quien "era tan artista *Pop* como Cezanne cubista" con su obra junto con la del mencionado Rauschenberg "desencadenó la disposición de ánimo que hizo que el arte *Pop* pareciera culturalmente aceptable" (Hughes, 1991).

² Un jamón enlatado, un televisor, el logotipo de Ford en la lámpara de la mesa, la marquesina de cine con Al Jolson, una aspiradora, grabadora, una cama de motel diseño cebra y la pareja de músculos y abdominales como anfitriones, nos ofrecen la perfecta imagen del arte *Pop* británico que se presentó en 1956 en la exposición "This is tomorrow" en el Instituto de Arte Contemporáneo de Londres (ICA) y que ya se fraguaba en conversaciones en 1952, entre Alloway, John Machale, el crítico de arquitectura Reyner Banham y artistas como Eduardo Paolozzi o Richard Hamilton.



Entre las galerías Sidney Janis y Castelli de Nueva York y la galería Sonnabend de París (Berger, 1976), el Pop norteamericano parte de una reacción al expresionismo abstracto (Danto, 2005) que “extrajo de la cultura de masas: la repetición” (Warhol) y la “uniformidad dentro de la superabundancia” (Hughes, 1991). Es bueno apuntar que Andy Warhol fue acogido por un mundo que tenía la predisposición para acoger sus formulaciones, porque como en la *Teoría del Arte Institucional* de George Dickie (2005), “es una obra de arte (a) si es un artefacto y (b) al que una persona o personas que actúen en nombre del “mundo del arte” (Danto, 1964) le han atribuido el prudente estatuto de “candidato a apreciación” (Danto, 2005).

Warhol expresó: “Quiero ser una máquina” e imitó la publicidad. Convirtió el mundo del arte en el negocio del arte (Hughes, 1991). Porque como dijo Baudrillard: “Warhol es la verdadera metamorfosis maquínica. Porque Warhol es el primer introductor al fetichismo” (Baudrillard, 2006). Jackson Pollock había ya declarado quince años antes que quería ser la naturaleza. Oldenburg en 1967, estaba “a favor de un arte que sea político-erótico-místico” (Hughes, 1991). Lichtenstein en 1969, trató “sobre la imágenes surgidas en el mundo comercial, [...] no quiere decir que el arte comercial sea terrible, o “¡mira adónde hemos ido a parar!”, puede que esto sea un hecho sociológico, pero no es el tema de este arte” (Jiménez, 1997).

Pluralismo de procesos *pos-pop: Aquí nos ubicamos*

A pesar de promover un arte comercial, el propio arte *Pop* devino en un pluralismo artístico disconforme con el sistema comercial del arte (*mainstream*), que en los últimos años de la década de los setenta en los Estados Unidos impulsó los antecedentes de los nuevos procesos metafóricos *pos-pop* de exorcismo personal y colectivo: las nuevas prácticas populares.

Es así como desde los años setenta tras el *conceptual* y un retorno a la pintura (Grupo 70, Supports-Surface) -sin necesidad del cuadro como soporte- y la sustitución del ojo humano por la cámara fotográfica -la cual “no es consciente de lo que observa”- (Nemser, 1971) el fotorrealismo -descendiente directo del Pop e inspirado en las obras de Ed Ruscha- (Meisel, 1970) pondrá en “acción” un proceso reduccionista del traslado de las fotografías de imágenes de las revistas, paisajes urbanos, símbolos de status y deshechos a la pintura por medio de métodos mecánicos (Morley, Close, Salt), así como el desarrollo del énfasis en los reflejos y en las luces de la hiperrealidad.

El afán ya no será mostrar la realidad sino la hiperrealidad, lo cual sin duda, nos hará ingresar en un mundo de simulacros.

Artistas como los del grupo *Pictures Generation* de Nueva York: Richard Prince, Robert Longo, Sherrie Levine o Louise Lawler trabajaron con las imágenes y los medios para dar forma a nuestro “nuevo” universo sensible.

El objetivo del rompimiento con la modernidad más que buscar en los orígenes “era indagar en las estructuras del significado” (Guasch, 2000) y abrirse a los medios en el que cada imagen servía para mostrar otra imagen, aquí se produce un auge de la fotografía.

En cuanto al fotorrealismo escultórico las obras de los artistas *Pop* George Segal, Hanson o las de John De Andrea, son perfectos ejemplos del énfasis en la realidad que estos artistas promocionaban, dándole la espalda al origen freudiano del arte en la desviación de la realidad que compensaría a la renuncia instintiva con la relación con el orden social (Krauss, 2006).

En Alemania ya desde la década de los sesenta, con el neoexpresionismo abstracto se mostraban imágenes críticas al *Pop Art*, al *Agip Prop*, al concretismo, al naturalismo, a la *Junk Culture* y al *German Pop*, con artistas como Gerhard Richter, Markus Lüpertz, Anselm Kiefer, Jörg Immendorff -creador del movimiento *Lidl* en 1968- (Guasch, 2000) o posteriormente con la segunda generación de neoexpresionistas a finales de la década, con

obras de Jiri Georg Dokoupil, Walter Dahn o Albert Oehlen. En Francia con la figuración neoexpresionista se hacía una “mezcla de espontaneidad y de ingenuidad naif [...] lo instintivo y lo que seduce por la vista” (Guasch, 2000), con obras de artistas como Robert Combas y su figuración popular para contrarrestar los neoexpresionismos alemanes, italianos y norteamericanos. Esta ideología fue criticada como conformista por la crítica francesa Catherine Millet (1996). La transvanguardia italiana³ con la referencia inmediata de la obra de Giorgio De Chirico y el retorno a la realidad, a la tradición, a la figuración y a lo antiguo, con artistas como Sandro Chia, Mimmo Paladino o Nino Longobardi, impulsó tras las prácticas conceptuales el lenguaje pictórico clásico y la añorada temática mitológica, “una nueva mitología acorde con la nueva cultura de los modernos” (Rivera, 2010). He aquí el hombre! He aquí la nueva mitología del hombre moderno!

Imbricados con la figuración libre francesa y la transvanguardia italiana a finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta, surge tras el neoexpresionismo alemán el neoexpresionismo americano, en el que podemos mencionar al artista de inspiración *Pop*: David Salle y los rasgos hiperrealistas de Eric Fischl. Hay que mencionar los fotorrealismos de Malcolm Morley y sus dibujos sobre la pared -cercano al *graffiti*- (Fineberg,

³ Término acuñado por Achille Bonito Oliva en 1979.



1995) y posteriores esculturas bidimensionales entre el *minimalismo* y el arte *Pop* de Jonathan Borofsky, quien comentara que en cada una de sus instalaciones aspira a dar a la gente una radiografía de su mente (Rosenthal, 1984).

En España en los años ochenta, en la “era del entusiasmo” tras la dictadura militar y la intención de una “vanguardia imposible” (Marchán, 1994), se produce la apertura, el apoyo y la consecuente promoción al nuevo arte español, aunque como Valeriano Bozal (1995) apuntara, el arte de los ochenta se fraguó ya en los setenta. La “nueva generación” y “la joven figuración madrileña” con la débil presencia de los conceptualismos e influenciados por el *Pop* inglés, el énfasis en el soporte, la superficie y el color en Catalunya (Guasch, 2000), la intención de vanguardia a través de la abstracción, la obra de Luis Gordillo y la del *Equipo Crónica*, el colectivo *Atlántica* en Galicia con artistas como Antón Patiño, Menchu Lamas, Antón Lamazares o Francisco Leiro, o la presencia del País Vasco con Jorge Oteiza, representaron a los artistas españoles con una voluntad interdisciplinar, al realismo cotidiano, a la nueva figuración y a la abstracción.

Hay que mencionar también a artistas como Guillermo Pérez Villalta, Jordi Teixidor, Perejaume, los escultores Miguel Navarro o Juan Muñoz, Cristina Iglesias, Jaume Plenza, los neoexpresionistas abstractos como José Manuel Broto, Xavier Grau y los figurativos Frederic Amat, Ferràn García Sevilla y Miquel Barceló.

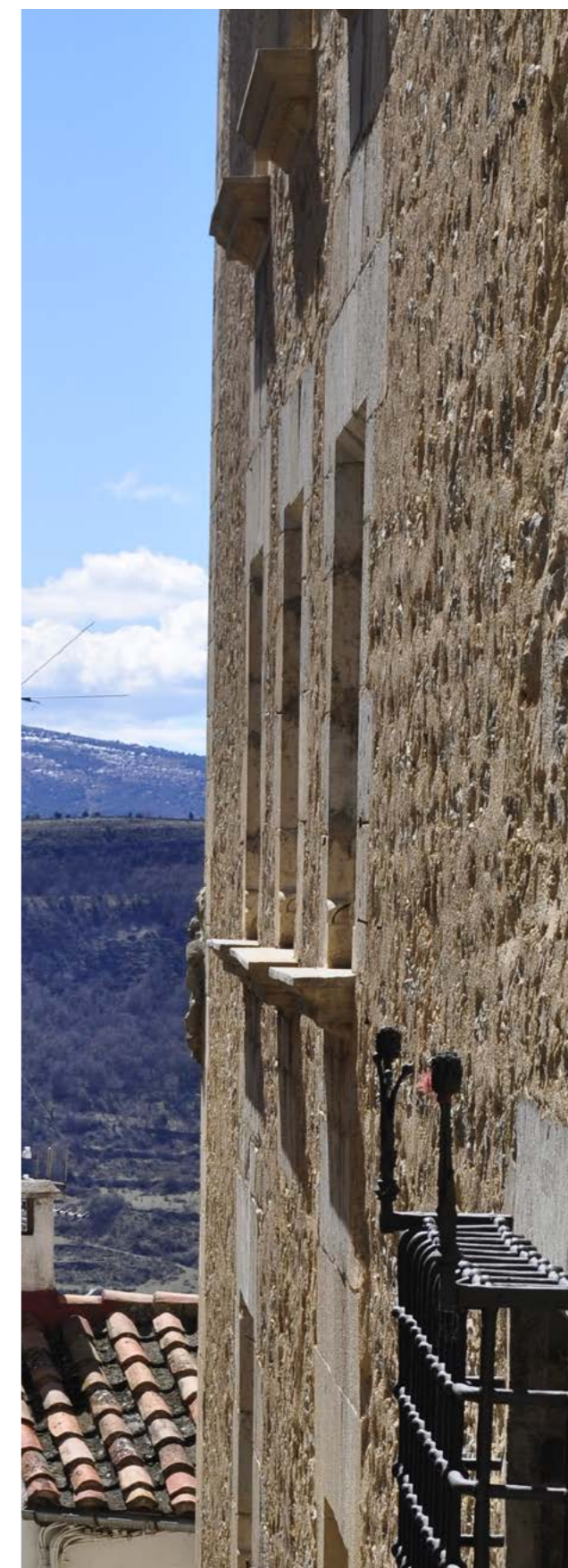
En Estados Unidos el californiano estilo *Pattern Painting* o *P&D*, se opone al minimalismo y promueve el retorno a procedimientos artesanales y el impulso decorativo con formas ornamentales relacionadas con actividades realizadas por mujeres. Impulsadas por el *Feminismo* con la “tercera mujer” que puede y hace lo mismo que los hombres (Lipovetsky, 1999), a la vez que “toma decisiones y le gusta la lencería” (Bono, 2006).

Con las teorías de Jacques Lacan y el feminismo de Craig Owens, artistas como Judy Chicago (Clark, 1997)⁴, Jo Spence, Miriam Schapiro, Jana Sterbak, Suzanne Lacey, Mona Hatoum, Robert Zakanitch o Joyce Kozloff, y la tendencia textil o la “textil trend” con el *quilting* (tejidos realizados por mujeres) con artistas como Milvia Maglione (Mainardi, 1973), se genera un arte que reivindica los derechos de la mujer y trata ferozmente su condición social.

⁴ “Partiendo de mis estudios de la literatura y el arte femeninos y de mis investigaciones sobre la vida de las mujeres –emprendidas como parte de la búsqueda de mi propia tradición como mujer y como artista- he llegado a la conclusión de que la falta de conocimientos generalizado sobre nuestro legado como mujeres es fundamental en nuestra opresión continua. Nos ha llevado a todas a tener un inconsciente sentimiento disminuido de autoestima y falta de orgullo en las mujeres”.

Desde artistas mujeres de la antigüedad como Olympia, Calypso, Helena de Egipto, Irene o Marcia, Ende en los conventos de la Edad Media o Hildegarda de Bingen en el siglo XII y el feminismo de los años sesenta hasta hoy, el arte hecho por mujeres ha denunciado “los mecanismos de poder que funcionan dentro del marco cultural a través de la existencia de un discurso dominante” (Serrano, 2000). Acaso “¿Tienen que estar desnudas las mujeres para exponer en el Metropolitan?”, preguntaban las activistas feministas de “Guerrilla Girls”, quienes en 1989, empapelaron las calles de Nueva York con la reflexión sobre la institución museística de que “menos de 5 por 100 de los artistas de la sección de arte moderno –añadían– son mujeres, pero el 85 por 100 de los desnudos son femeninos”.

“Lo que este cartel ponía de manifiesto, con la inmediatez y concisión características del lenguaje publicitario, es una de las paradojas más inquietantes que ha presidido la relación entre las mujeres y la creación artística en la cultura occidental: la hipervisibilidad de la mujer como objeto de la representación y su invisibilidad persistente como sujeto creador” (Mayayo, 2003), porque la mujer era a la casa como el buey a la mujer, porque la mujer y el esclavo estaban en una misma línea, porque la naturaleza de un ser no tenía más que un destino, porque el griego tenía derecho de mandar al bárbaro (Aristóteles, 2007).





Lucy Lippard acerca del arte femenino:

“No tengo claro qué imagen, si la hay, constituye arte femenino” –escribió-, aunque estoy convencida de que existe una diferencia latente en cuanto a sensibilidad [...] He oído opiniones como las que el factor común es un vago telurismo, “imágenes orgánicas”, “líneas curvas” y, más verosímilmente, un “foco centralizado” (Taylor, 2000); Judy Chicago ideó este término para referirse a los significados simbólicos de las formas de la vagina.

Así como las prácticas feministas (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001)⁵ resignificando el género y promocionando el activismo contemporáneo, la figuración espontánea entre la abstracción y el realismo, buscando la banalidad y el mal gusto -*Bad painting*-, eludirá el *high art* y todas sus convenciones. Asimismo, se reivindica la fealdad con la renovación de los intereses de artistas como

William Wegman o Neil Jenney, y se impulsa el *New Image painting*: mezcla de figuración, abstracción y concepto; así como la recuperación de rasgos pollockianos del expresionismo abstracto -pasando de un estado contemplativo e introspectivo del artista con su propia obra a las acciones o happenings (Rose, 1979)- y la recuperación del primer *Pop* con artistas como Susan Rothenberg, Nicholas Africano, Jennifer Bardett o Robert Moskowitz (Guasch, 2000).

En los años ochenta, los simulacionistas o posapropiacionistas en Estados Unidos acercarán nuevamente el arte al comercio. Parecen reponer objetos de una tienda abierta a un público deseoso de adquirir lo último en status y “comodidad tecnológica”. Lo que importará no será el valor de uso sino el valor de cambio (Baudrillard, 1981).

Estos objetos parecen reales pero más bien son hiperreales, conformando un simulacro dirigido a las masas pero accesible sólo a la élite,

⁵ “El arte feminista a través de una gran variedad de medios, se ha hecho eco de los problemas e intereses de un nuevo feminismo emergente dando forma estética al credo “lo personal es político”, una idea que guio gran parte del arte activista en su examen de la dimensión pública de la experiencia privada. Muchas artistas feministas adoptaron el performance-art en los setenta resignificando el género de acuerdo con las estrategias del feminismo. Es interesante destacar como estas estrategias, según Lucy Lippard, incluyen la “colaboración, el diálogo y un cuestionamiento constante de las asunciones estéticas y sociales, y un nuevo respeto por el público”. Hemos de señalar también que, independientemente de que dichas artistas hayan surgido en los 70, 80 y 90, los temas feministas y de género han alimentado la producción del arte activista de un modo predominante. No es de extrañar, por tanto, que las prácticas artísticas de los 70, que hicieron un uso creativo de las metodologías feministas para abordar críticamente el problema de la autorepresentación, la toma de conciencia del propio poder y la identidad comunitaria, hayan proporcionado tan importantes precedentes para el activismo contemporáneo”.

convirtiéndose así en objetos de lujo (Guasch, 2000), castigando a la “rebelión de las masas” (Ortega y Gasset, 1993)⁶ con no poder acceder a ellos. ¡Todo un simulacro! Artistas como Jeff Koons o Haim Steinbach con sus objetos en exhibición o las simulaciones de los neoabstractos como Peter Halley (1984), quien sostenía que estaban “embarcados en una búsqueda estructuralista de los significados”, harán nuevamente de los museos y las galerías los escaparates de sus obras.

La presencia del *Pop* y las ganas de subvertirlo estarán definidos por las nuevas expresiones y acciones populares. Vemos obras de Ross Bleckner con abstracciones de revisión de los significados del *Op Art* o el arte activista de Leon Golub, Martha Rosler, Nancy Spero, Barbara Kruger, Rita Donagh, Jenny Holzer, el activismo racial de Adrian Piper o David Hammons y Alfredo Jaar y las acciones de colectivos como *Group Material*, *Gran Fury* o *General Idea*, conformando un pluralismo de expresiones y el universo *pos-pop*.

Los artistas del cuerpo como Cindy Sherman, Robert Gober, Kiki Smith o Nan Goldin, también desarrollaban nuevas formas de expresión contra el formalismo y con reminiscencias *Pop* y conceptuales; y que decir del arte abyecto y lo escatológico como expresión poética de lo natural a pesar

⁶ “Las masas se han hecho indóciles frente a las minorías; no las obedecen, no las siguen, no las respetan sino que, por el contrario, las dan de lado y las suplantán”.

del concepto de belleza kantiana que debía tener el arte. Paralelamente se desarrolla la construcción social de la identidad masculina homosexual y la lucha contra los prejuicios con obras de Félix González-Torres o Matthew Barney y colectivos como *ACT UP* o *Art+Positive* cuestionando y debilitando el concepto de la otredad para determinar a otros como diferentes según lo establecido “oficialmente” y la “normalidad implícita” (Clark, 1997), aunque, en “el discurso postmoderno, el reconocimiento del otro equivale demasiado a menudo a incrustar su imagen en un catálogo de las diferencias” (Bourriaud, 2009). El multiculturalismo y el discurso de las periferias estarán también presentes con artistas como Emmanuel Kane Kwei, Lili Dujourie, Jimmie Durham, Eugenio Dittborn o Guillermo Kuitca.

El más artístico y pequeño vandalismo posible: El *graffiti*

En las calles además de los *happenings*, el rey será el *graffiti* -del italiano *graffiare*: garabatear- (Gari, 1995; Aguilera, 1979; Leandri, 1982 y Ruiz, 1992), un nuevo neoexpresionismo con antecedentes en el *action painting* de Jackson Pollock y en las *plate paintings* de Julián Schnabel, quien incluyó textos y palabras convirtiéndose en el “monstruo del ego” y el artista laureado de la era Reagan (Sandler, 1996).



La transgresión constituye la esencia del “noema” del *graffiti* (Barthes), porque “siempre hubo arte en un acto criminal” (Mailer). “El graffiti es el grado cero de la violencia, el más pequeño vandalismo posible” (Leandri) y entender el *graffiti* sin esta dimensión esencial es sencillamente no comprender su más básico sentido de producción (Garí, 1995).

Algunos de estos artistas están influenciados por el *Pop*, el cómic y los lenguajes de los mass-media y otros con un gran contenido ideológico y político como expresión de las minorías (Baudrillard, 1974). Aunque pueda tratarse “de un fenómeno regresivo que impulsa a los mutantes a marcar su territorio, un poco como lo hacen ciertos bichos con la ayuda de un chorro de orina [...] –como señala el escritor Regis Hauser (1992)- contrariamente al *tag* egocéntrico y fijado en su insignificancia, el graffiti sí que comunica”. Para Roland Barthes (1986) “es bien sabido que lo que hace el graffiti no es, a decir verdad, ni la ins-

cripción, ni su mensaje, es el muro, el fondo, la mesa; a causa de que el fondo existe plenamente, como un objeto que ya ha tenido una vida, la escritura se le añade siempre como un suplemento enigmático: lo que está de más, de manera supernumeraria, fuera de lugar, eso es lo que turba el orden, o mejor, en la medida en que el fondo no está limpio, es impropio para el pensamiento (lo contrario de la hoja blanca del filósofo) y por tanto resulta apropiado para todo lo demás (el arte, la pereza, la pulsión, la sensualidad, la ironía, el gusto: todo lo que el intelecto puede lamentar como otras tantas catástrofes estéticas)”.
Desde las pintadas urbanas en los metros y en las oficiales *writers corners* con pinturas murales como obra comunitaria, estas manifestaciones signícas del discurso del poeta urbano continuarán en una sociedad que necesita y debe expresarse. “Al fin y al cabo, la pulcritud extrema, en una pared, siempre será una invitación para la locuacidad extrema” (Garí, 1995).

cripción, ni su mensaje, es el muro, el fondo, la mesa; a causa de que el fondo existe plenamente, como un objeto que ya ha tenido una vida, la escritura se le añade siempre como un suplemento enigmático: lo que está de más, de manera supernumeraria, fuera de lugar, eso es lo que turba el orden, o mejor, en la medida en que el fondo no está limpio, es impropio para el pensamiento (lo contrario de la hoja blanca del filósofo) y por tanto resulta apropiado para todo lo demás (el arte, la pereza, la pulsión, la sensualidad, la ironía, el gusto: todo lo que el intelecto puede lamentar como otras tantas catástrofes estéticas)”.
Desde las pintadas urbanas en los metros y en las oficiales *writers corners* con pinturas murales como obra comunitaria, estas manifestaciones signícas del discurso del poeta urbano continuarán en una sociedad que necesita y debe expresarse. “Al fin y al cabo, la pulcritud extrema, en una pared, siempre será una invitación para la locuacidad extrema” (Garí, 1995).

En Madrid, podemos mencionar a Juan Carlos Argüello “Muelle” como pionero del *graffiti* en los años ochenta⁷ (Suárez, 2011), a *Los Flecheros* centrados en el *tag* y la flecha “punk” con artistas como Toro, Fer, Alien, Eletey, Jojass o Shat 2 Talk, entre otros.

En los noventa, el “efecto Montana” de las pinturas específicas para graffiteros de la empresa “Montana Colors” facilitará la producción de graffiti dentro y fuera de España. El *posgraffiti* ya de los años dos mil, se acerca a los museos siendo más gráfico que textual (Suárez, 2011), como vemos en las obras de Alberto de Pedro, Ana Botella Crew, APE, ARYZ, Axelvoid, BCBruta Crew, Borondo, Sam3, Remebe, Raúl Cabello, Padu, Nana Mutante, Ovni, Spok, Spy o XLF-Crew.

Artistas como Miljenko Horvat o Gordon Matta-Clark se interesaron en las pintadas urbanas; en el caso de Matta-Clark, el artista produce sus “alternativas” fotografiando las pintadas de los metros, cortándolas y superponiéndolas como un collage dinámico que devuelve el cinetismo al paisaje urbano (Popper, 1989).

En la multiplicidad de los años ochenta, el florecimiento de los neos y las tendencias reduccionistas con John Armleder, Imi Knoebel, Helmut

Federle, la vuelta a la historia de Gerhard Merz, el minimalismo escultórico de Reinhardt Mucha o Harald Klingelhöller, lo neobjetual de Christian Boltanski y Tony Cragg, la “nouveau piel” de los objetos pintados por Bertrand Lavier, los cuestionamientos sobre autoría de Philippe Thomas o Rosemarie Trockel con reflejos del movimiento feminista alemán (Bettina Semmer, Jutta Koether), el neonconceptual de Ian Hamilton Finlay, las fotografías de Bern y Hilla Becher, Thomas Struth o Andreas Gursky, nos acercarán aún más a la configuración del nuevo y diverso *arte popular*.

El artista como tecnólogo y el ciber-espacio como espacio social

Como vemos, la influencia del arte Pop ha sido indudable, pero además, la naturaleza conceptual, la apropiación de imágenes, textos, sonidos y otros recursos acercarán al arte de los “nuevos medios” a las tecnologías (Tribe y Jana, 2006) y al *ciber-espacio* como espacio social. Éste será “un arte que opera una revolución formal en su “ámbito”, pero también un arte que sale de su gueto, que transgrede su concepto, que rehúsa su institucionalización: una practica utópica y alegre que trastorna la producción y el consumo regulados por la ideología” (Popper, 1989).

⁷ Palabras de “Muelle”: “Cuando pintas te sientes vivo y por un momento te olvidas de que eres masa. En esta ciudad hay demasiada mierda y demasiada soledad [...] de este modo le regalamos a la gente un poco de nosotros mismos”.



Tras la fotografía, la cinematografía y el cine experimental surgen nuevas estructuras narrativas. El formato de representación del videoarte se basará en el tiempo, en la experiencia temporal que el espectador determina por su permanencia frente al monitor. Se utiliza el bucle para repetir el video constantemente. Así, con la tecnología del vídeo se abrirá la “tercera ventana” (Virilio, 1981). Aquí veremos obras de pioneros del videoarte como Wolf Vostell, Nam June Paik, Dan Graham, Peter Campus, Bill Viola, Dara Birnbaum, Gary Hill, Fabrizio Plessi, Bruce Nauman, Marie-Jo Lafontaine, Martha Rosler, Marcel Odenbach, Tony Oursler, Antoni Muntadas, Frances Torres, Eugènia Balcells o Carles Pujol.

“Gracias a las secuencias de cortes, a una nueva estética de la imagen y a superficies múltiples de proyección, transformamos el “paseo” de la memoria de lo real en algo íntimo y misterioso [...] Visualizamos la energía en el documento creativo-video, y la transformamos en otra dimensión. [...] en el videoarte la presencia y la actitud (y la actividad perceptiva) del espectador es importantísima” (Lozano, 2007). Esto lo vemos en obras de artistas como Juan Crego, Patxi Serrano, Alexandre Arrechea, Raúl Cordero, Eduardo Moltó, René Francisco, Miguel Ángel Gasco, Daniel Gasco, Amparo Carbonell, Maribel Doménech, Ángel Lozano, Muricio Abad o el grupo TACICC.

A pesar de las facilidades que el videoarte ha brindado a los artistas, podemos mencionar alguna crítica sobre el simulacro que este arte construye a través de la comunicación entre el espectador y la pantalla: “La interfaz vídeo sustituye toda presencia real, hace superflua toda presencia, toda palabra, todo contacto, solamente a favor de una comunicación-pantalla-cerebro-visual [...] Nicho carcelario con sus paredes-vídeo” (Baudrillard, 1989).

La rapidez de la sociedad occidental capitalista contagió a las periferias. Las ciudades se han configurado como “un entorno configurado por la máquina”. Ya en 1913, el escritor francés Charles Péguy comentaba que, “el mundo ha cambiado más en los últimos treinta años que desde los tiempos de Jesucristo” (Hughes, 1991).

El hombre se presenta como hacedor de máquinas y montajes como en la obra de Raoul Hausmann de 1921, o el autorretrato de El Lessitzky de 1924, como obrero-artista y demiurgo de la mirada artística en la era de la “desubjetivación, desindividualización y descorporeización” (Subirats, 1997). “En nuestro tiempo, el artista se ha convertido en la verdadera base de cualquier poder científico de percepción o de contactar con la realidad” (Hughes, 1991).

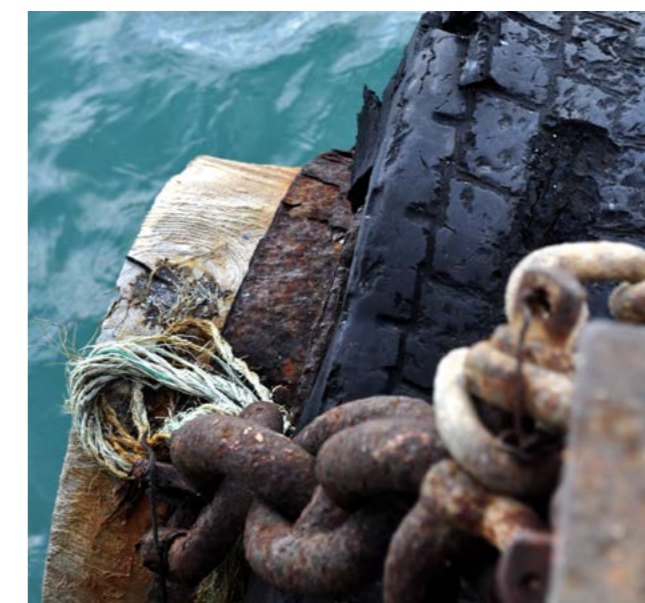
Las sociedades no paran de exigir cambios y novedades que calmen el ansia de espectáculo y simulacro

efímero. Así que, el arte “se acelera y amplía sus horizontes gracias a las nuevas tecnologías. Ahora abogamos por una creación digital en la que confluyen diversas expresiones como realidad virtual y aumentada, arte interactivo, instalaciones multimedia, net-art, inteligencia artificial, etc....con diferentes disciplinas. Pero quizás sean los conceptos de materia, tiempo/espacio y el de narración/ficción los que más han incidido en la renovación del lenguaje del arte y por tanto del videoarte” (vv. aa. 2007).

Se produce el “desarrollo de las tecnologías de la información y el potencial creativo que implican los programas de proyección. Generación, tratamiento y manipulación técnica de la imagen-digital” (vv. aa. 2007), serán las herramientas para proyectar la revolución que vive actualmente el arte. Vemos obras de artistas como Shu Lea Cheang, Mary Flanagan, Olia Lialina, Mark Napier, Alexei Shulgin, John F. Simon, Cornelia Sollfrank o Wolfgang Staehle en el *Festival Ars Electrónica* en la ciudad de Linz en Austria principalmente. O al grupo *La societe anonyme* fundado en 1990; o al propio Stelarc con sus cuerpos cibernéticos y al artista cibernético Simon Penny: “La realidad virtual es a lo real lo que una imagen es a un dolor de muelas” (Rekalde, 1997). Aunque ya en los años sesenta, Morton Heilig “el padre de la realidad virtual”, construyó su *Sensorama* para la experiencia de inmersión total y la “experiencia teatral”.

Estas expresiones polisensoriales y polartísticas integran más al público en el proceso de creación. La ciencia y la tecnología serán poderosos estímulos para determinar una nueva estética que “facilita el desarrollo del individuo en el seno de unas estructuras sociales, cuyos factores positivos y negativos se complementan dialécticamente, y en el que el poder de decisión estética es compartido por todos” (Popper, 1989). Esto lo vemos en la obra del catalán Jaume Xifra, en la que sus retratos psicomórficos hechos por ordenador hacen que el espectador decida y se convierta en coautor de su propia imagen.

La participación física en el arte reactivo que cambia con la presencia y actividad del público, en donde las obras ven, escuchan, sienten y se transforman con la presencia del participante, esta presente en obras como *Small Planet* de Myron Krueger y *Millenium Venus* de Sharon Grace.





Otorgándole la razón a Marcel Duchamp, con el *net-art* tenemos un arte como “retardo en bits” (Brea) y sin darle la razón a Freud tenemos una “diferencia realizada” y no una “realización diferida”. El *net-art* lejos de “realizar la verdad de lo anterior” (McLuhan), realiza la verdad del medio siguiente. Lo “que viene ya no será más una cultura de archivo. Sino y acaso, una de acontecimiento, una cultura-tiempo. Donde la antigua se efectuaba como cultura ROM, ésta que viene sólo se afectará como cultura RAM, memoria de proceso y no ya, más de lectura, de recuerdo y recuperación, de archivo” (Brea, 2004).

El crítico finlandés Erkki Huhtamo apunta que los antecedentes del arte virtual más que en la tecnología, están en los trabajos de Fluxus, *E.A.T.* o los Situacionistas (Lozano-Hemmer, 1974) y en las ideas de cambio y el impulso a fluir constantemente. Y como apunta Simón Marchán Fiz (2012): “La gráfica cibernética guarda estrecho parentesco morfológico con las estructuras de repetición y los microelementos del arte óptico”. El arte hecho por ordenador genera un pluralismo de posibilidades como vimos en la exposición en 1994, organizada por la *Fundación Arte y Tecnología de Telefónica*, que incluía: realidad virtual, telepresencia, vídeo interactivo, post-fotografía, escultura sonora, robótica y CD-ROM, con materiales “nuevos” como sensores, electromagnetismo, ultrasonido, microfónica óptica y electromecánica, superordenadores,

workstation PC, pantalla sensorizada, reconocimiento de voz, cámara de vigilancia, efectores, sensores infrarrojos, radares, guías inerciales, display heads-up, software, chips de silicio, robótica, lasers, videodisco laser, modelado 3D, ray-tracing, bases de datos visuales o realidad virtual.

Estas obras también podemos verlas en exposiciones como el Festival Art Futura de España, Eventos ISEA, Art and Virtual Environments de Canadá o el European Media Arts Festival de Alemania, con obras de artistas como Mario Canali, Marcello Campione, Pedro Garhel, Monika Fleischmann, Christian Bohn, Wolfgang Strauss, Esther Mera, Catherine Richards, Jeffrey Shaw, Christa Sommerer, Laurent Mignonneau, Nell Tenhaaf o el escultor cinético Trim-pin.

Pero, es bueno apuntar que el arte tecnológico corre el riesgo de poca maduración y efimeridad, ya que “vivimos en la sociedad que promueve el cambio constante, y en la que todo aquello que carece de la condición de innovación, no parece tener validez ni artística, social o comercial. Las tecnologías con posibilidades comerciales aceleran su desarrollo con la intencionalidad de llegar lo antes posible al mercado.

Los *massmedia* nos saturan cada día con la irrupción sucesiva de nuevos medios –o las mejoras de los ya existentes-, al tiempo que se convier-

ten en víctimas de éstos. El arte a su vez, condicionado por la carrera tecnológica, acelera los procesos de estudio, asimilación y aplicación de la tecnología a la práctica artística. Al margen de aceptar teorías cíclicas, se aprecia la irrupción contante de novedades tecnológicas con posibilidades de aplicación artística, ya sea en la concepción, materialización o distribución de la obra. Irrupciones que impiden el normal desarrollo de una práctica artística coherente, por una falta de tiempo de maduración y reflexión entre una y otra novedad tecnológica” (Lauzirika, 1997).

Así como Paul Valéry (1999) reflexionara, “igual que el agua, el gas y la corriente eléctrica vienen desde lejos a nuestras casas [...] así seremos alimentados por imágenes visuales y sonidos que acudirán a nosotros y nos abandonarán con una simple señal”. Pero esto no nos importa, más bien nos gusta, pues en la sociedad posdisciplinaria de la *era del vacío* o en el *imperio de lo efímero* (Lipovetsky, 1986, 1990) o simplemente la posmodernidad, la moda de la efímero también invade los rincones de las expresiones culturales actuales. Como mencionara Gilles Lipovetsky (2006), en estos tiempos de los “hiper”, de incertidumbres y riesgos, de una fiebre consumista de satisfacciones inmediatas y un futuro inseguro y precario, se impulsa la frustración del consumidor de la economía del superconsumo tras la continua reactivación de sus necesidades a través de

la estrategia del deseo (vv. aa. 1985); esto en todas sus necesidades y como no, en la necesidad del arte.

La cultura *underground* en las calles

El economista estadounidense John Kenneth Galbraith (1960) sostuvo que, “tan grande ha sido el cambio, que muchos de los deseos del individuo, ya no son ni tan siquiera evidentes para él mismo. Sólo se le presentan cuando son sintetizados, elaborados y nutridos por la publicidad y las técnicas de ventas, y éstas, a su vez, se han convertido en una de nuestras profesiones más importantes e inteligentes. Pocas personas a comienzos del siglo XIX tenían necesidad de un agente de publicidad que les dijese qué era lo que querían”. Pero lo que importa es el progreso (para lo que habría que dilucidar que significa progresar), al precio de lo que sea, de sacrificar nuestra vida instintiva o reprimir la espontaneidad (Freud, 2009).

Esta situación aunque propone al artista como parte de un sistema activador de los deseos de la efimeridad y las técnicas de venta, genera a su vez, un sentimiento de nostalgia, no sólo en los “espectadores-participantes-coautores-consumidores” del arte, sino en los propios promotores de los sentidos: los artistas. Esta “actual nostalgia de los artistas se identificará con la búsqueda de mayores certezas” (Maldonado, 1999).



En esta búsqueda, se crea paralelamente al sistema del arte una cultura *underground*. Como vemos, esta nueva cultura impulsa la creatividad en las calles: “el único lugar en el que los individuos literalmente entran en contacto los unos con los otros es fuera de la burbuja de sus casas, pantallas y productos de consumo. La calle es el único lugar donde sabemos que algo es real, sin que sea exagerado ni interpretado. Los montajes públicos gratuitos se sublevan contra el consumo sumiso. Son por definición, formas de protesta subversiva” (Gavin, 2008).

Estos montajes públicos o protestas, como los textos o carteles pintados de los ingleses “Caliper Boy” o las reordenaciones urbanas del colectivo “CutUp”, las “nuevas” señales de tráfico como dispositivos de control de Brad Downey o las que se funden con el entorno de Cayetano Ferrer, las “presencias” lingüísticas de Eine o los textos decorativos junto a objetos encontrados de Michael Genovese, el colectivo “Faile” de Estados Unidos, las pinturas geométricas en la ciudad de Madrid de Eltono, los montajes pictóricos en zonas rurales e industrializadas de Samuel François, los mon-

tajes fotográficos del parisino Jerome Demuth “G*”, el humor de las intervenciones del holandés Influenza, los “invasores del espacio” de Invader, los moldes de materiales sintéticos que se integran con la naturaleza de Mark Jenkins, el antivandalismo con las soluciones del manitas-urbano Leopold Kessler, el grupo de “tejedores” callejero Knitta, las “tiritas” de diferentes colores y dimensiones de Carla Ly “On_Ly”, la basura útil y escultórica del australiano Psalm, el graffiti y las performances de Robin Rhode, los dibujos a carboncillo de grandes dimensiones de Jorge Rodríguez-Gerada, los monocromáticos de Skullphone, las perturbadoras imágenes de Judith Supine, los montajes callejeros de los Thundercut, la combinación de graffiti y diseño industrial del polaco Truth, los colibríes de Dan Witz o las pinturas en lugares insospechados del brasileño Zezao, son sólo algunos (o muchos) ejemplos de las nuevas prácticas populares que invaden nuestras calles.

Como vemos, estas creaciones colectivas con no menos aportaciones inventivas crean el camino para el advenimiento de un “nuevo arte popular”, que a diferencia del arte po-

pular del pasado el artista como intermediario aporta técnicas y procesos creativos sin practicar un arte como disciplina específica (Popper, 1989).

Las prácticas artísticas en el medio urbano que son calificadas también con el binomio de arte contextual, suponen que el artista lleve a cabo su intención de intervenir en un contexto particular (Martel, 2007). “La “realidad” se convierte en polo de interés corriente, en un tema de atracción” (Ardenne, 2006), con obras de Hilario Álvarez, Nieves Correa, Mar Núñez, La Fiambrera Obrera. Nes pas plier, Parados APEIS, Las Agencias, Maels-tröm, Red de Lavapiés o Priority for People (Claramonte, 2011) y grupos como El *lobby feroz* (ELF) con obras desde 1998, que se definen no como un colectivo social ni artístico sino como una metodología de trabajo para promover y ejercer “presiones”. “Llamamos arte colaborativo al proceso por el que un grupo de gente construye las condiciones concretas para un ámbito de libertad concreta y al hacerlo libera un modo de relación, es decir libera una obra de arte...” (www. sindominio) En esta línea vemos a los anticapitalistas *Adbusters* y sus ataques a los medios de comu-

nicación, a la contrapublicidad de la *Revista Malababa*, al sabotaje contra el capital de Sccpp.org, al hurto a multinacionales de Yomango.org y net, a la tienda alternativa al sistema de la moda: *Mayday*, a las acciones para desenmascarar a las corporaciones multinacionales y a la “corrección de identidad” que promueve el dúo de activistas *The Yesmen* formado por Andy Bichlbaum y Mike Bonannode.

Los retos a los que se ha tenido que enfrentar este arte de contexto como un arte táctico, es ganar la batalla y como arte estratégico, es planificar y ganar la guerra (Clausewitz). El eslabón de conexión entre ambas es el arte operacional “orientado a preparar y conducir operaciones” (Claramonte, 2011), que conecta los medios tácticos con los fines estratégicos.

Y para estas “operaciones”, el artista debe conocer el mundo en el que se mueve y expresa, de forma directa. Porque “los seres humanos, como otros animales, consiguen conocer el mundo de forma directa, moviéndose en el ambiente y descubriendo lo que éste ofrece y no representándolo en su mente” (Ingold, 2008).





Estas nuevas acciones populares podemos verlas también en las Documentas de Kassel. Las Documentas 10, 11, 12 y 13 por ejemplo, de 1997, 2002, 2007 y 2012 respectivamente, expusieron un arte sobre el tema de la calle, lo urbano, las viviendas como contenedores de ilusiones, las disímiles geografías (Buerger, 2007), la migración y las diferencias sociales y conflictos armados en un mundo de desigualdades de derechos. “En un tiempo en el que se habla de enormes complicaciones y enmarañamientos, no solamente en el mundo del arte sino también en la esfera social y política, hay que volver a cuestionarse los pensamientos estéticos y las representaciones artísticas, y no solamente en las artes plásticas. De este modo la décima documenta de Kassel evitó el eterno tema de que no hay nada nuevo bajo el sol y más bien se cuestionó las grandes preguntas de la actualidad y cómo el arte las refleja” (Godoy, 2002). Entre estos artistas podemos mencionar a Vito Acconci, Lygia Clark, Walker Evans, Jean-Luc Godard, Dan Graham, Richard Hamilton, Nancy Spero, Art & Language, Gordon Matta-Clark, Jeff Wall, Eva Hesse o a la escultora india Sheela Gowda.



Conclusiones

Aunque Mikel Dufrenne (1973) sostuvo que la expresión “arte popular” ha degenerado en que “no designa ya un arte del pueblo para el pueblo, sino uno u otro: o bien un arte del pueblo, es decir “cierto tipo de artesanía espontánea” que oponemos al auténtico arte, el de los artistas; o bien un arte para el pueblo, que naturalmente llamamos un arte de masas, más o menos ligado a los *mass-media*. Puesto que la noción misma de pueblo se ha disipado, siendo sustituida por la masa [...], el arte se ha degradado a un pasatiempo”.

“El nuevo arte popular se sitúa más allá de un “ecologismo” regresivo y de una urbanización a ultranza, de un individualismo exacerbado y de una “masificación” debilitadora, de un profesionalismo esotérico y de un amateurismo primitivo. Saca efectivamente sus temas y el material de sus acciones de la inspiración original de diversas etnias, llegando a menudo a los orígenes mismos de toda experiencia física y mental del hombre, aboliendo al mismo tiempo la distancia que en principio separa lo amateur de lo profesional” (Popper, 1989).

Esta distancia se acorta y genera la actividad pública, la cual ha aparecido “como resultado del “autoanálisis” de las necesidades y aspiraciones estéticas de la población” (Popper, 1989). Aunque “el artista verdadero, concluye Freud, es capaz de elaborar sus imágenes y modelarlas hasta que expresen fielmente los contenidos de sus propias fantasías. Cuando tiene éxito, sus represiones quedan por el momento desbordadas y disipadas” (Deutsch, 1963). Pero al crear arte, indudablemente, “el artista está siempre implicado con un público, dado que el objeto que crea es del tipo de los que se presentan a un público” (Dickie, 2005). Tan público como una huelga. Por lo que, “[...] no digáis que los artistas son unos trabajadores como los demás; decid que los trabajadores son unos artistas como los otros; una hermosa huelga es también una obra de arte, una obra de arte que retorna a su origen, verdaderamente popular” (Popper, 1989).

Pero debemos preservar siempre el derecho a la seriedad del arte. Porque “una vez que (el arte) renuncie a su derecho a la seriedad, ya estará acabado, y su función esencial como ámbito del pensamiento libre y de sentimiento irreglamentable se habrá ido al garete” (Hughes, 1991).

Porque, “[...] hoy todo es posible, aunque como consecuencia de esta apertura radical que algo sea una obra de arte ha dejado de eximirle de las sanciones a las que se expondría si formara parte sin más de la vida cotidiana. La responsable del intento de asesinato de Andy Warhol, Valerie Solanis, podría haber sostenido de un modo convincente que su intento de disparar sobre él había sido una performance pero sus derechos según la Primera Enmienda no quedaron vulnerados cuando acabó afrontando las consecuencias legales del intento de homicidio. El compositor Karlheinz Stockhausen declaró que el ataque terrorista al *World Trade Center* de Nueva York el once de septiembre de 2001 había sido “la mayor obra de arte de todos los tiempos”. Como su lenguaje transmitía una admiración extrema, fue desacreditado de inmediato, pero el hecho de que semejante afirmación pudiera llegar a formularse subraya la absoluta apertura a este territorio, por monstruoso que pudiera ser estrellar aviones de pasajeros en edificio abarrotados de gente para crear una obra de arte” (Danto, 2005).

Por esto, cuidado con que el arte se haga *to be for the birds*⁸. La redefinición de las prácticas artísticas nos muestran que ya “no existen “obras de arte”. Existe un trabajo y unas prácticas que podemos denominar artísticas. Tienen

⁸ Expresión inglesa: “Que no sirve para nada”.



que ver con la producción significativa, afectiva y cultural y, juegan papeles específicos en relación a los sujetos de experiencia. Pero no tienen que ver con la producción de objetos particulares, sino únicamente con la impulsión pública de ciertos efectos circulatorios: efectos de significado, efectos simbólicos, efectos intensivos, afectivos [...]” (www.aleph)

Porque, “el arte puede escoger cuantos temas de discurso desee, el único contenido que cuenta es en cierto modo de ponerse el hombre en relación con el mundo y resolver esta actitud suya, al nivel de las estructuras, en modo de formar” (Eco, 1990). Aunque finalmente, “lo fundamental del arte contemporáneo es no entender nada. [...] Ese no entender nada significa vaciarse totalmente para inventarse a sí mismo y así poder entender algo” (Rivas, 2013).

Porque, “la obra, hoy, no es ya, no puede ser ya lo que ha sido; las mutaciones de la práctica artística son innegables y han producido un cambio decisivo en el sentido y la función del arte” (Dufrenne, 1972). Las diferencias entre lo transdisciplinar se disuelven. El arte se hace indeterminado e indiferenciado, a la vez que efímero y de carácter transitorio. Cuidado con hacer del arte “una noche en la que todos los gatos sean pardos” (Hegel, 1969)⁹. Porque el arte nunca puede dejar de enfrentarse a lo instituido (Castoriadis), pero nada se opone tanto a lo bello como lo repugnante (Kant). Y el enfrentamiento no debe repugnar, sino movilizar y transformar. ¡Evitemos pues lo repugnante!

⁹ “Ser, puro ser, sin ninguna otra determinación. En su intermediación indeterminada es igual a sí mismo, y tampoco es desigual a otro; no tiene ninguna diferencia ni en su interior ni hacia el exterior. Por vía de alguna determinación o contenido, que se diferenciara en él, o por cuyo medio fuese puesto como diferente de otro, no sería conservado en su pureza. Es la pura indeterminación y el puro vacío. No hay nada en él que uno pueda intuir, si puede aquí hablarse de intuir; o bien él es sólo este puro, vacío intuir en sí mismo. Tampoco hay nada en él que uno pueda pensar., o bien éste es igualmente solo un pensar vacío. El ser, lo inmediato indeterminado, es en realidad, la nada, ni más ni menos que la nada”.



Bibliografía

Adorno, T. (2004). *Teoría estética*, Madrid: Akal, 25.

Aguilera, V. (1979). *Diccionario del arte moderno*. Valencia: Fernando Torres, 257.

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual*. Murcia: Azarbe, 14.

Aristóteles. (2007). *Política*. Madrid: Alianza, I, II, 97.

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obscuro. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós, 1986, 170-171.

Baudrillard, J. (2006) *El complot del arte*. Buenos Aires: Amorrortu, 37.

_____ (1989). *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama, 36.

_____ (1981). *Simulacres et simulation*. París: Gallilée. 139.

_____ (1974). *Kool Killer. Les graffitis de New York ou l'insurrection par les signes*. En *Papers*, Barcelona: Barral, 3.

Berger, R. (1976) *Arte y comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili, 24.

Blanco, P. Carrillo, J. Claramonte, J. Expósito, M. (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 83.

Bono, F. (23-12-2006). *Hay una tercera mujer que toma decisiones y le gusta la lencería*. Valencia: El País.

Bourriaud, N. (2009). *Radicant. Pour une esthétique de la globalisation*. París: Denoël, 30.

Bozal, V. (1995) *Arte del siglo XX en España*. Madrid: Espasa Calpe, 587.

Brea, J. L. (2004). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: Cendeac, 69-70.

Buerger, R. (2007). La migración de la forma. En VV. AA.; *¿Modernidad? ¡Vida!*. Documenta 12, Madrid: Bru-maria, 189.

Claramonte, J. (2011). *Arte de contexto*. Donostia: Nerea.

Clark, T. (1997). *Arte y propaganda en el siglo XX. La imagen política en la era de la cultura de masas*. Madrid: Akal, 148.

Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós, 41.

_____ (1964). The artworld. *Journal of Philosophy*. 61,19, 571-584.

Deutsch, F. (1963). *Cuerpo, mente y arte*. En VV. AA., *La situación actual de las artes visuales*. Buenos Aires: Ediciones 3, 60.



- Dickie, G. (2005) *El círculo del arte*, Barcelona: Paidós.
- Dufrenne, M. (1973). L'art en Occident. En *Le Courier*. París: UNESCO, 6.
- _____ (1972). *Oeuvre d'art*. En *Encyclopédie Universalis*. París, 12, 13-18.
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, introducción s/n.
- Fineberg, J. (1995). *Art Since 1949: Strategies of Being*. Londres: Laurence King. 445-446.
- Freud, S. (2009). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza, 186.
- Galbraith, J. K. (1960). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Ariel, 45.
- Gari, J. (1995). *La conversación mural*. Madrid: FUNDESCO, 23.
- Gavin, F. (2008). *Creatividad en la calle. Nuevo arte underground*. Barcelona: Art Blume, 7.
- Godoy, L. (2002). *Documenta de Kassel. Medio siglo de arte Contemporáneo*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 219.
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX*. Madrid: Alianza, 343.
- Halley, P. (1984). La crisis de la geometría. En *Arts Magazine*, 48, 10.
- Hauser, R. (1992). *Les murs se marrent*. Levallois-Perret: Editions Manya, II, 7.
- Hegel, F. (1969). *Ciencia de la Lógica, La doctrina del ser*. Buenos Aires: Solar, I, I, I.
- Hughes, R. (1991). *El impacto de lo nuevo*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 342-344.
- Ingold, T. (2008). Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. En VV. AA., *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas*. Madrid: AIBR, II, 22.
- Jiménez, J. (1997). La disolución del futuro. En VV. AA., *Arte en la era electrónica* (p. 19). Barcelona: Goethe-Institut.
- Krauss, R. (2006). El psicoanálisis en el arte moderno y como método. En VV.AA., *Arte desde 1900*. Madrid: Akal.
- Lauzirika, A. (1997). *Aproximaciones a los tecnológicos desde el arte*. En VV. AA, *Lo tecnológico en el arte*. Barcelona: Virus, 73.
- Leandri, A. (1982). *Graffiti et société*. Tolosa: Universidad de Toulouse-Le Mirail, 3.
- Lifschitz, M. (1981). *La filosofía del arte de Karl Marx*. Madrid: Siglo XXI, 1981, 13.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 18.
- _____ (1999) *La tercera mujer: permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama. 21-28.
- _____ (1990). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lozano-Hemmer, R. (1994). Arte virtual y reactivo. En *Arte Virtual*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 13.
- Lozano, A. (2007). *Arte y nuevas tecnologías. Mírate, míranos*. En catálogo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 35.
- Mainardi, P. (1973). Quilts: The Great American Art. En *The Feminist Art Journal*, 3.
- Maldonado, T. (1999). *Lo real y lo virtual*. Barcelona: Gedisa, 214.
- Marchán, S. (2012). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Akal, 132.



_____ (1995). Las Vanguardias históricas y sus sombras (1917-1930). En VV. AA., *Summa Artis*. vol. XXXIX (p. 283). Madrid: Espasa Calpe.

_____ (1994). Los últimos veinte años. En *Arte en España 1918-1994*. Colección Arte Contemporáneo. Madrid: Alianza, 49.

_____ (1969). El "Pop Art" como tendencia de vanguardia. En *Tercer programa* (R: N: E). 14, 64-65.

Martel, R. (2007). *Veinte años de arte contextual*. En *Inter*, Quebec, 8, 36.

Marx, K. (2000). *El Capital*. Madrid: Siglo XXI, 787.

Mayayo, P.; *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid, Cátedra, 2003, p. 21.

Meisel, L. (1970). Twenty-two Realists, En catálogo del Whitney Museum of American Art. Nueva York.

Millet, C. (1996). *L'art contemporaine en France (1987)*. París: Flammarion, 231.

Nemser, C. (1970). An Interview with Chuck Close. *Artforum*, 51.

Ortega y Gasset, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe, 42.

Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación*. Madrid: Akal, 248.

Rekalde, J. (1997). Anotaciones en los márgenes de un arte cibernético. En VV. AA., *Lo tecnológico en el arte, de la cultura vídeo a la cultura Ciborg*. Barcelona: Virus, p. 13.

Rivas, J. (25-03-2013). Entrevista a Guadalupe Echevarría. Bilbao: El País.

Rivera, J. (2010). El espíritu extrañado de sí mismo. En VV. AA., *Hegel: La odisea del espíritu*. Madrid: Circulo de Bellas Artes, 253.

Rose, B. (1979). *American painting: The eighties*. Nueva York: Grey Art Gallery and Studio Center, 4.

Rosenthal, M. (1984). Catálogo de la exposición de J. Borofsky. Filadelfia: Philadelphia Museum of Art, 14.

Ruiz, E. (1992). *Hacia una semiología de la escritura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 255.

Sandler, I. (1996). *Art of the Postmodern Era*. Nueva York, Icon editions, 1996, p. 430.

Serrano, A. (2000). *Mujeres en el arte*. Barcelona: Plaza y Janés ed., 34-41.

Suárez, M. (2011). *Los nombres esenciales del arte urbano y del graffiti español*. Madrid: Lunwerg, 2.

Subirats, E. (1997). *Linterna Mágica*. Madrid: Siruela, 106.

Taylor, B. (2000). *Arte Hoy*. Madrid: Akal, 19.

Tribe, M. Jana, R. (2006). *Arte y nuevas tecnologías*. Colonia: Taschen, 8.

Valéry, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor, 246.

Virilio, P. (1981). La troisième fenêtre. En *Cahiers du cinema*. 322, 35-40.

VV. AA. (1985). *Tendencias del arte en Nueva York a partir de 1985*. Nueva York: Colección Sonnabend, 325.

Recursos Digitales

www.aleph-arts.org/lisa/ [Consulta: 21 febrero de 2013]

www.aleph-arts.org/lisa/lisa47/manifiesto.html [Consulta: 25 febrero de 2013]

www.sindominio.net/fiambrera/colaborat.html [Consulta: 14 mayo de 2013]◀

➡ Recibido: 18/03/2014 ✓ Aceptado: 02/04/2014



D. Edwin Leandro Rey Velasco

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Facultad de Música

Da. Paloma Bahamón Serrano

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Departamento de estudios socio humanísticos

Bucaramanga, música y cultura urbana.

Retos para el ejercicio profesional de música

Resumen

El presente artículo resume la actividad investigativa que se realizó en el periodo comprendido entre Junio de 2011 y Julio de 2012. El desarrollo de la investigación giró en torno al objetivo de indagar sobre las formas como los músicos asumen los retos actuales del ejercicio profesional en un escenario como lo es la ciudad de Bucaramanga en tiempos donde el ejercicio de la música está íntimamente relacionado con la gestión, la digitalización y la comercialización de la cultura desde un entorno cada vez más competitivo y complejo.

La investigación se realizó a través de una metodología de corte cualitativo, exploratorio y etnográfica, que permitió conocer de primera mano las experiencias vitales de los músicos de la ciudad. Como resultado, se obtuvo un cruce discursivo a través de una mirada crítica y transdisciplinar que examinó y abordó lo expuesto por los entrevistados y lo cotejó con temas académicos que podrían aportar una mirada más amplia para la solución de situaciones semejantes.

Palabras clave

Bucaramanga · Músicas urbanas · Globalización · Retos profesionales

Abstract

This article summarizes the research activity that took place in the period between June 2011 and July 2012. The development of this research focused on the objective of inquiring about the ways in which musicians assume the current challenges of professional practice in a scenario such as the city of Bucaramanga in times where the exercise of music is closely related to management, digitization and commercialization of culture from an increasingly competitive and developed environment.

The development of this research was conducted through a qualitative and exploratory methodology which allowed knowing first-hand life experiences of the musicians in the city. As a result, a cross discourse was obtained through a critical and transdisciplinary view that considered and addressed the comments made by the interviewees and matched them with the academic issues that could bring a broader view to solve similar situations.

Keywords

Bucaramanga · Popular music · Globalisation · Profesional challenges



1. Introducción

Bucaramanga es una ciudad de Colombia con 525.119 habitantes aproximadamente (2011) es denominada como la ciudad bonita, la ciudad de los parques, la ciudad cordial, la ciudad de las cigarras, la ciudad limpia, Bucaramanga positiva, señora Bucaramanga, etc.

Son muchas las fuentes de emisión que permiten que la ciudad tenga unos sonidos particulares y una forma de asimilar y consumir estos sonidos. Fuentes sonoras como las emisoras (comerciales y culturales), los grupos musicales de la carrera 33 (tríos, vallenatos, mariachis etc.), los vendedores de cd's piratas que con sus carritos improvisados y equipos de sonido amenizan el entorno que los rodea, los grupos musicales de la ciudad que suenan cuando pueden o cuando no hay más remedio y deben aceptar la propuesta económica de algún dueño de bar u organizador de eventos.



Si uno pasea en bus por Bucaramanga con intensiones de saber a qué suena la ciudad, con seguridad le sonará a vallenato y reggaetón, porque por lo general los conductores sintonizan emisoras radiales que transmiten estos géneros, si escucha las emisoras culturales encontrará que hay una gran e interesante variedad musical, si pasea por el norte¹ de Bucaramanga, le sonará a cumbia urbana y si pasa por los bares de la carrera 33 encontrará rancheras en vivo.

Algunos otros bares ofrecen diversidad de músicas entre las que están el Rock, la Salsa y discotecas de músicaailable, etc. En este marco contextual se desarrollan unas músicas denominadas urbanas que tienen su campo de desarrollo inmediato en la ciudad.

Se denominan *Músicas populares urbanas* a las músicas que nacen y se desarrollan en el contexto de ciudad (diferente a lo rural), suelen ser de creación colectiva y motivadas por un público que las solicita (las compra o las consume), para el caso específico en esta investigación hablamos de músicas como el Rock, el Jazz y las actualmente denominadas Nuevas

músicas Colombianas (músicas tradicionales re-interpretadas o re-creadas con elementos académicos, instrumentos conectados, combinación de géneros musicales y actuales fuentes sonoras).

El musicólogo Chileno Juan Pablo Gonzales² en su texto los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina, sostiene que: "... Las músicas populares urbanas son generalmente mediatizadas, masivas y modernizantes. Mediatizadas en las relaciones entre la música y el público, a través de la industria cultural y la tecnología. Masiva porque llega a millones de personas en forma simultánea, teniendo en cuenta las nuevas formas de producción y consumo; y modernizante, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología, las comunicaciones y la sensibilidad urbana, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta y que al crecer, la atesora..."³.

La etnomusicóloga Ana María Ochoa⁴, en su libro *Músicas locales en tiempos de globalización*, indica

¹ Quisiera hacer claridad de que la cumbia urbana no solo se escucha en el norte aunque que es la zona que más la representa. (NA).

² Obtuvo su Doctorado en Musicología en la Universidad de California, Los Ángeles en 1991. Es profesor e investigador del Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y presidente de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional de Estudios de Música Popular. www.latinoamerica-musica.net

³ GONZÁLEZ, Juan Pablo. Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo? Instituto de Música Pontificia Universidad Católica de Chile.

que "Los géneros de música popular urbana tienen su origen en músicas locales, transformadas a través de los medios de comunicación" lo cual relaciona músicas propias de un lugar que son utilizadas en el juego de la promoción, comercialización y consumo de músicos y músicas.

Así mismo Ochoa considera que "... Se ha intensificado, la complejidad de la relación de los sonidos con sus lugares de origen. Esto genera, a nivel local, una transformación en los valores y usos de la música. Así, la relación música-territorio ha dejado de ser un elemento evidente (como ha sido considerado en la folclorología) y se establece cada vez más desde la mediación entre lo local y lo transnacional. De este modo, las músicas locales se están mediando cada vez más desde un orden intercultural de relaciones sociales, políticas, económicas y estéticas".

2. Globalización, ciudad y digitalización como elementos para el desarrollo musical profesional

Desde finales del siglo XX, el planeta ha entrado en el dinámico y interesante mundo de la "Globalización", un término altamente discutido y si se quiere con infinidad de significados.

⁴ Doctora en etnomusicología y folklore por la Universidad de Indiana. Ha publicado en diversas revistas, como Travesía, Número y Nómadas. Entre sus últimos artículos debe mencionarse: «Counterpoints of Time and Space in El Concierto de los Colores», Travesía: Journal of Latin American Studies; y «El multiculturalismo en la globalización de las músicas regionales colombianas», en Cultura, medios y sociedad.

La palabra globalización se refiere generalmente a los procesos a través de los cuales las economías y las culturas en todas partes del planeta llegan a ser cada vez más interdependientes. El Giro Copernicano marca el comienzo de la globalización porque introduce el concepto de la Tierra como un cuerpo esférico, o global, pero también porque permite la navegación y el comercio que vincularán las comunidades humanas a pesar de las grandes distancias geográficas y culturales. Particularmente el "descubrimiento" europeo de Amerindia en 1492 hace posible una red de conexiones entre todos los continentes del mundo. Entendiendo así, la globalización no es nada nueva, pero la ubicuidad del término en los discursos políticos, económicos, culturales, y académicos al principio del siglo XXI indica que ha adquirido un significado más específico en cuanto a la historia y el desarrollo reciente de la geopolítica. (Tomado del Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos)

Estamos viviendo sin lugar a dudas un cambio importante en el desarrollo de la humanidad y nos estamos acoplado a él, otros ya nacen en el, es el cambio de lo análogo a lo digital, no



menos importante que la creación de la rueda, la luz artificial, el teléfono y la televisión, (por mencionar algunos).

Con la aparición del computador se inició una nueva etapa de transformación y evolución relevante para el ser humano, podríamos decir que empezamos a vivir de nuevo la teoría del AC y DC (Antes del Computador y Después del Computador).

Entramos a trabajar con términos como: virtualización, digitalización y el uso comunicativo e informativo de las redes sociales y todo lo que ello implica en las nuevas formas de conectarnos. Con el paso del tiempo y con la asimilación cada vez más eficiente de los diferentes términos y formas de vida, se han visto cambios en los diferentes sectores del desarrollo habitual de la sociedad.

El espacio denominado urbano se convierte en el espacio propicio para que se den cita los diferentes conceptos y formas de acción de la cultura (popular, culto, masivo, comercialización, industrialización, folclor, tradición, etc.), todos se encuentran, todos son importantes cada uno busca sus formas de resistir, se mezclan, cambian, se transforman y se complejizan.

En el libro “Universidad, Músicas Urbanas, Pedagogía y cotidianidad” de la universidad pedagógica de Colombia, se cita a Néstor García Canclini⁵ quien afirma que:

En la ciudad se mezclan lo culto, lo popular y lo masivo. Una vez dentro de la ciudad no importa por cuál de estas rutas se entra porque allí todo se mezcla y porque finalmente ya se está adentro. Cada área de estudiosos construyó universos distintos; el universo de lo culto fue edificado por la historia del arte y la literatura; el popular por la antropología y el folclor; lo masivo representado por las industrias culturales, por los comunicólogos y sociólogos. Cada uno trató de mantener sus universos intactos, sin contacto con los otros. Pero, a pesar de estos esfuerzos, de resultados parciales no sobrevino una catástrofe. ¿Qué ha pasado? Pues que lo culto tradicional no ha sido borrado por la industrialización de bienes simbólicos. Lo popular se transforma, no se extingue... (Canclini, 1989)

Siguen cambiando las formas de comunicarnos, de escribirnos, de leer nos, de anhelarnos, de estimarnos, de coquetearnos y hasta de conquistar nos.

La cultura de lo digital ha permitido que se desarrollen nuevas fuentes sonoras y por el mismo canal, nuevas y diferentes formas de asimilación, creación, formación y consumo de la música. Se transforman los géneros musicales, los instrumentos, las intenciones del porqué y para qué crear música, cambian las intenciones de cómo y porqué consumirla, descargarla, copiarla o piratearla, son más los medios para difundirla y crearla. Las actuales propuestas sonoras encuentran en la digitalización un aliado favorable para la producción y recreación de la estética sonora.

“... Sin embargo, la transformación de la producción musical en tecnología hogareña ha incrementado las posibilidades combinatorias de los sonidos a un punto extremo y podríamos decir que hoy en día más que nunca el artista tiene posibilidades exacerbadas de combinar sonidos si así lo desea. Por lo tanto, hay que hacerse la pregunta, si ya la hibridación no aparece como una excepción, sino como rutina cotidiana, ¿las actuales prácticas de creatividad musical, que generalmente funcionan a través de las fronteras combinatorias de sonidos de distin-

*tos lugares, pueden entenderse únicamente o primordialmente como la mezcla de dos géneros musicales o tradiciones culturales concebidas como previamente desconectadas?*⁶

Temas como derechos de autor son altamente discutidos; las posibilidades actuales de las creatives commons⁷ la difusión por youtube, por facebook y twitter han permitido que la información tenga un gran despliegue y llegue a millones de personas en un solo instante, ya no hay que esperar que las primicias la digan los noticieros.

Se plantean nuevos retos en la educación musical, en el desempeño profesional, en el desarrollo investigativo, en la asimilación de lo patrimonial, surgen nuevos campos y formas de investigación, se comparte el mercado entre el músico de interpretación acústica y el músico de interpretación electrónica, la forma como el auditorio escucha, consume y solicita la música es diferente y genera retos a los productores y comerciantes de la música.

“... En el consumo musical actual se encuentran amplios espacios de

⁵ Doctor en Filosofía por las universidades de París y de La Plata. Ha sido profesor en las universidades de Austin, Duke, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y São Paulo. Recibió la Beca Guggenheim, el Premio Ensayo Casa de las Américas en reconocimiento a Culturas populares en el capitalismo y el Book Award de la Asociación de Estudios Latinoamericanos por el libro Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Otros trabajos destacados son Consumidores y ciudadanos, La globalización imaginada y Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. En la actualidad enfoca su investigación en las relaciones entre estética, arte, antropología, estrategias creativas y redes culturales de los jóvenes.

⁶ Tomado del texto Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro de la etnomusicóloga Ana María Ochoa.

⁷ “Es un proyecto internacional que tiene como propósito fortalecer a creadores para que sean quienes definan los términos en que sus obras pueden ser usadas, qué derechos desean entregar y en qué condiciones lo harán. Si el paradigma del sistema tradicional del derecho de autor es “Todos los derechos reservados”, para las licencias CC es “Algunos derechos reservados”. Si en el sistema del derecho de autor el principio es que toda utilización de una obra debe tener un permiso expreso del titular de los derechos de autor, para las licencias CC el principio es el de la libertad creativa”. Tomado de co.creativecommons.org



libertad que llegan hasta el propio campo creativo/performativo. La capacidad del auditor del siglo XX de modificar la dinámica, el volumen, la ecualización, la espacialidad y la temporalidad de la música, junto a la libre ordenación narrativa del disco, constituye un amplio campo de estudio de la transformación de la obra desde su consumo.” Tomado del texto “Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro de Ana María Ochoa”.

3. Opiniones de los entrevistados

Bucaramanga es una ciudad con un sinnúmero de lugares y de grupos musicales entre aficionados y profesionales que buscan un fortalecimiento de la calidad de vida y que encuentran en la ciudad retos grandes para continuar con su labor, ¿Cuáles son esos retos?, ¿Es Bucaramanga un ciudad competitiva y de proyección para el desempeño musical profesional? ¿Hay grupos exitosos que vivan de tocar en vivo?

Sergio Amaro egresado de la facultad de música de la UNAB, considera que se están fortaleciendo los gremios musicales especialmente los de coro, que los músicos están tomando más en serio su rol como profesionales, opina que “Lo más importante que percibo en este momento es que hay varias generaciones que se están encontrando, que



están intercambiando leguajes, que traen diferentes escuelas, diferente información y que se está generando un colectivo artístico interesante en Bucaramanga, donde más allá de ver artistas virtuosos, hay artistas con ideas, que están proponiendo nuevos esquemas y nuevos formatos. Se requiere creer más en la música nuestra, se requiere perder el temor a hacer músicas diferentes a los esquemas tradicionales, que se empiece a dar una nueva generación de músicos más auténticos.”

Una experiencia interesante que nos ubica en un contexto urbano de la música, es la del DJ TRUCHA, un ingeniero civil de la UIS (Universidad Industrial de Santander) que quiso ser músico pero las cosas no se le dieron, actualmente es un productor de música urbana, está radicado en Bucaramanga, cuenta con 15 años de experiencia en el campo musical y después de andar y conocer otras ciudades y otros países, entendió lo que Bucaramanga realmente le ofreció y explica lo que cree de la ciudad musicalmente hablando.

“Después que me robaron aprendí a que tenía que registrar las canciones en derechos de autor, que tenía que tener asesoría de un abogado, que debía salvar mi material intelectual, etc. Los estudiantes de música están pensando en tener buenos instrumentos y aunque no está mal, la música se debe comercializar y eso hay que saberlo hacer. La música es un oficio y hay que saberlo canjear por el dinero para seguir en el oficio. Muchos músicos no saben cómo guardar el dinero, cómo invertirlo, cuánto vale una canción, cuánto vale una producción, cuánto hay que pagarle a un abogado para que te saque de líos musicales, cuáles son tus derechos, cuáles son tus deberes, existen unos vacíos profundos en todos estos temas.”⁸

Bucaramanga tiene alternativas claras que según los diferentes actores entrevistados en este proyecto, no son suficientes y no satisfacen las reales necesidades que se tienen. Como lo expone Javier Toscano director y tecladista del grupo “LA SANTA”

“Los escenarios han desmejorado, hace más de 10 años hacíamos 5 toques mensuales con buenos escenarios y buena representación de gente. Hoy en día esos escenarios dieron paso a un movimiento más reguetonero y más vallenato que ha quitado mucho espacio a un movi-

miento importante como es el Rock. Lamentable que ya ni la empresa privada crea en el Rock como un movimiento cultural y que no tenga espacios para estas expresiones en sus actividades comerciales.”⁹

La forma como el público en general percibe la actividad musical urbana es también un reto permanente para los músicos de la ciudad. Alfonso Agámez guitarrista y líder de la banda “AGAMEZ BANDA ROCK sostiene que:

“La escena del Rock en Bucaramanga, ha tenido un proceso evolutivo en cuanto a la parte musical, la parte técnica, los músicos que están incursionado en este género tienen más recursos tanto didácticos como la posibilidad de tener instrumentos a la mano, lo negativo es que el músico de rock, no tiene el mismo valor que otros músicos que interpretan música tropical, o eruditas. Los músicos de rock se preparan, investigan y ensayan, sin embargo el valor de su trabajo siempre parece costoso, lo que hay que cambiar es que dejen de mirar la música moderna, como una música de personas que no saben hacer otra cosa.”¹⁰

Juan Ortiz guitarrista y director del proyecto “JUÁN ORTIZ TRIO” JAZZ hace una reflexión sobre el valor de lo intangible y la dificultad que tiene

⁸ Entrevista realizada a DJ TRUCHA el 01 de Febrero de 2012

⁹ Entrevista realizada a Javier Toscano el 14 de enero de 2012

¹⁰ Entrevista realizada a Alfonso Agámez el 14 de enero de 2012



este aspecto en la percepción del público en general.

“La música es intangible, nosotros tocamos solos, nosotros tocamos notas y creo que es ahí donde comienza el primer inconveniente, yo no puedo ir a un centro comercial a comprar un solo de blues, yo puedo comprar un televisor pero no puedo comprar una melodía. Estamos tocando algo que además de que toca en lo más profundo a las personas, es algo que no se ve y que todavía es raro para la gente de la ciudad, no es fácil entenderlo y mucho menos es fácil pagar por este tipo de arte que hacemos nosotros”¹¹.

Por otro lado, pareciera que hay un contraste entre las necesidades propias de los músicos y las diferentes formas de resolverlas. Pero ¿Quién debe resolver estas necesidades? En manos de quien están las soluciones?

Las universidades como la UIS y la UNAB han generado los espacios para la formación de profesionales en el campo de la música y los resultados saltan a la vista, pero no al estilo de vida deseado de los músicos.

“Decir que si se puede vivir del Rock en Bucaramanga es un poco complicado porque hay personas que no están viendo el Rock como lo deberían ver, que es un arte. Estudié pensando que de esto podía vivir, del Rock, cuando salí a enfrentarme con las situaciones cotidianas y reales de la vida, me di cuenta que la única

manera de poder sostener mis sueños como rockero, era la docencia.”
(Alfonso Agámez)

En Bucaramanga, se toca bien pero no se puede vivir de tocar, de componer, de arreglar y menos de hacer propuestas novedosas, lo que hace que estemos a mitad de camino, si se tiene en cuenta que el camino es desarrollarse profesional y personalmente con el conocimiento que uno se ha dedicado a profundizar desde la academia o desde la experiencia sin desestimar cualquier otro tipo de actividad paralela al conocimiento, como la docencia, por ejemplo.

Tania Cabeza y Leonardo Sarmiento, integrantes de la banda de Reggae CUNA GUANE explican lo complejo que es llevar a cabo un proyecto musical y hacen referencia a la falta de espacios y oportunidades en la ciudad para el ejercicio de la música en vivo.

“Nos financiamos con las presentaciones, a diferencia de una orquesta o grupos de serenata, lo que cobramos se ahorra para la banda, no nos pagamos por la presentación, solventamos gastos mínimos como el transporte, invertimos para salir adelante. De los toques se costean ensayos, grabación, viajes, videos, etc. No es fácil que todos los integrantes estén de acuerdo, es difícil tocar y no cobrar, pero todos tenemos una finalidad, el grupo es un proyecto de vida, en la ciudad hemos recibido muy buena acep-

tación, pero esta ciudad es muy pequeña donde la gente poco está acostumbrada a escuchar otros tipos de música, siempre escuchan lo mismo. Faltan espacios y festivales de bandas urbanas como existen en otros lugares como altavoz, rock al parque, Barranquillaz, y faltan escenarios y salas de conciertos, estamos todavía con el imaginario de la feria de Bucaramanga donde la difusión de estas bandas no es fuerte. Nosotros mismos hemos hecho festivales, nos los inventamos, pero son eventos pequeños, que requieren más impulso. Aparte de que la ciudad es pequeña, es restringido el público para este tipo de música.”¹².

Cómo vivir entonces en Bucaramanga de la actividad profesional musical?, ¿será que estudiar el instrumento es suficiente? ¿de dónde la financiación de los proyectos? En la entrevista a William Castillo guitarrista de la banda de Rock ZENDAS, cuenta cómo financian el sueño musical con sus propios recursos.

“Nosotros tenemos profesiones diferentes a la música, de los seis, uno es músico profesional, el vive de la música pero como docente, hay un comunicador social, un arquitecto, un ingeniero, un diseñador gráfico. Para financiar la producción,

nos toca sacar de nuestro sueldo, hacer préstamos, en estos momentos nuestro objetivo no es vivir de la banda, ojalá que el día de mañana sea posible. A veces dejamos de hacer cosas que nos gustan por comprar un instrumento.”

Otra explicación es la de Pedro Andrés Gómez, guitarrista y líder del proyecto musical “PEDRO GÓMEZ BAND” la cual da cuenta de la forma de iniciar y continuar con el proyecto por más complejo que sea sostenerlo económicamente en Bucaramanga:

“Yo vivo de la arquitectura, cuando creamos la banda se tenía como política de que la banda no tenga la necesidad de producir dinero, sin embargo que sea auto sostenible, para grabaciones, viajes, fotografías. Después de tres años de creada la banda, no ha sucedido. Me atrevo a decir que si se debe poder. El problema es que el proceso desde la inversión inicial tanto de dinero como de tiempo y trabajo, hasta el momento que sea medianamente lucrativos, es un proceso más largo que el de una empresa convencional comercial de lo que la gente necesita a diario. A demás nuestra música no es tan popular, ni pertenece a ferias, ni navidad, etc. lo que hace que el proceso sea más lento.

¹¹ Entrevista realizada a Juan Ortiz el 14 de enero de 2012

¹² Entrevista realizada a Tania Cabeza y Leonardo Sarmiento el 12 de enero de 2012

¹³ Entrevista realizada a Pedro Gómez el 14 de enero de 2012



El rock originariamente no es de acá, lo que lo hace más complejo y demorado en asimilar. Es una música un poco exótica, y más en ciudades creadas por las migraciones de campesinos desde hace años. Hoy en día los procesos empresariales son largos y costosos.”¹³

La falta de formación en emprendimiento de los artistas es también una de las falencias que se reflejan en los músicos de la ciudad. Hay espacios para profesionalizarse, pero en lo técnico meramente y la música ya es un sector que requiere de gestión y emprendimiento.

Así lo hace ver Natalia Morales, compositora y líder del proyecto musical NA MORALES Y LOS BENDITOS, agrupación que hace parte del movimiento musical de “Nuevas músicas colombianas”

“En el ámbito del liderazgo, hay muchas cosas que uno no sabe hacer: cómo se convoca gente, cómo se lidera, cuánto se debe cobrar, cómo se pasa una cuenta de cobro, cuánto hay que subirle de IVA, cómo hacer un brochure para el grupo, cómo se vende el grupo, qué medios de internet sirven para promocionarlo, etc. un montón de cosas que uno empieza a aprender cuando está en el proceso, yo creo que el 90% de las personas ignoran cómo registrar una obra musical en derechos de autor. Entonces más allá de hacer música es entender que esto es una empresa y es en ese campo que no tenemos formación.”¹⁴

Por su parte Henry Moros, un gestor cultural con más de 15 años de experiencia y quien desarrolla su actividad generalmente en el ámbito del Rock, del Jazz y la salsa, no se explica por qué es tan difícil hacer cultura en Bucaramanga. Así expone las vicisitudes y retos en una entrevista:

“Por ejemplo a mi me llaman artistas de otras ciudades y de otros países para promocionar su trabajo en Bucaramanga y los obstáculos son: las recaudadoras como SAYCO y ACIMPRO, la taquilla es tan costosa que muchas

¹⁴ Entrevista realizada a Natalia Morales el 11 de noviembre de 2011.



veces la gente no está dispuesta a pagarla, los permisos ante la alcaldía.... Esto está bien pero para el empresario de la cultura es muy difícil. El público de Bucaramanga no responde a este tipo de convocatorias, no quiere pagar por estos eventos, se informa por Facebook, las emisoras culturales apoyan la difusión, las diferentes formas de dar a conocer los eventos entre afiches, volantes e internet, se utilizan, pero extrañamente la gente que viene es muy poco y no da la base para sostener el evento con las entradas. Bucaramanga es una ciudad universitaria, que se supone tiene cultura, no se si es el público, no se que es lo que falla, queda uno triste.”

Estas y muchas historias más se repiten una y otra vez en la ciudad bonita, algo está fallando, la gestión, la información, la propuesta, etc. Sin embargo queda claro que hacer un evento exitoso no depende solamente de que la gente se entere por Facebook, se requieren muchas cosas más y mejor pensadas y ejecutadas.

Se requiere formar público, ese público presente (y ausente) que se supone disfruta de la música. Para mucha gente, disfrutar de la música es escuchar radio así no tenga ni idea qué dicen las canciones, qué instrumentos suenan, si hay una propuesta artística sonora o no, es escuchar música por los parlantes del computador mientras realizan sus actividades laborales, conectarse al reproductor portátil y desconectarse del medio, es ir a un bar y hablar al mismo tiempo en que el grupo está tocando, y así mismo hay cantidad de formas sencillas de disfrutar de la música.

A primera vista uno diría que a todo el mundo le gusta la música, sin embargo, es alto el porcentaje de los espectáculos musicales locales que carecen de público, es una queja recurrente de los actores que trabajan con la música en vivo, la cultura de lo barato o lo gratis del espectáculo, la desvalorización casi natural e inmediata del artista local, la imposibilidad de tener un precio de taquilla acorde a la calidad que se quiere presentar.



Como quiera que sea, Bucaramanga es una ciudad que se reinventa todos los días, que aunque pequeña, es compleja, es una ciudad que abre espacios, que recibe, que selecciona su música, que ofrece retos para el desempeño profesional de la música. No queda más que seguir actuando, pensando y haciendo cada vez mejor todas las ideas que emprendemos como músicos profesionales que queremos vivir de la música en esta ciudad de los parques.

4. Conclusiones e hipótesis

4.1 La ciudad como espacio de desarrollo profesional de la Música

Abordar el estudio de las músicas y sus implicaciones en contextos de ciudad es realmente una tarea dispendiosa toda vez que la ciudad misma se dinamiza permanentemente y los roles culturales y políticos se entretrejen para buscar mejores resultados en su quehacer profesional, otra cosa es que lo logren.

La ciudad es el espacio que representa el “progreso” del lugar donde se asienta, desde la pavimentación de las carreteras, la implementación de tecnologías para el desarrollo de los sectores, hasta la implementación de los servicios públicos y las ofertas comerciales para sus habitantes.

Podría pensarse que una ciudad es la actualización o modernización de un pueblo, villa o población al menos

en lo que a infraestructura se refiere (Servicios públicos, carreteras, vivienda, etc.) ¿Para qué se pavimenta una vía? Sin lugar a dudas para darle paso ágil al ingreso y egreso de actividades económicas que permitan el “desarrollo” del lugar, un desarrollo ligado netamente a lo económico.

La ciudad entonces es -grosso modo- la representación del dinamismo económico; es el espacio de la oferta y la demanda, es el punto de encuentro de comerciantes y mercaderes, el lugar objeto de estudio para la industrialización y comercialización de productos, entre los cuales también está la cultura.

La ciudad no es una sola cosa y no sirve para una sola cosa, como lo hace ver el docente de la facultad de Comunicación de la UNAB Edward Bacca

“Cada ciudad tiene sus propios ritmos de vida y sus propias musicalidades. Las diferentes miradas de los diferentes actores, son unidades temáticas, construcciones de diversos temas de la ciudad, en este caso Bucaramanga desde diferentes visiones, lo urbano, lo arquitectónico, etc., hay varios sonidos, hay varias ciudades dentro de la ciudad, hay lógicas variadas, como la lógica-administrativa-bancario del centro, lo empresarial de cabecera y lo comercial de sanfrancisco”.(entrevista ofrecida el 21/03/12)

Definitivamente la ciudad no es un solo ente, sino varios y ofrece variadas formas de acción. Por supuesto que las necesidades de un sector no serán resueltas por otro; cada sector tiene sus propios afanes, intensiones y metodologías para su sostenimiento y desarrollo, si los músicos siguen a la espera de que los políticos, los empresarios y los bares resuelvan la situación, solo seguirá pasando lo que hasta ahora pasa; un estancamiento de la producción musical (en vivo y en grabación) y generaciones de músicos que suceden a otros en cuanto a estudios, técnicas interpretativas, equipos de audio, etc. Pero que siguen en el mismo hábitat de desarrollo.

Se requieren entonces nuevas, actuales y refrescantes formas de pensar la actividad profesional de la música en Bucaramanga. Un gremio como el musical no puede depender de que sea otro gremio el que resuelva sus necesidades. Sin descartar sus posibles relaciones de mutuo beneficio, debe ser un sector que realmente se

piense, se actualice y se intervenga, de lo contrario serán “otros” los que delimiten las formas de actuar de los artistas de Bucaramanga.

Desde esa perspectiva, se corre el riesgo de que esos “otros” puedan ser personas que realmente desconozcan el ejercicio de la música y delimiten políticas que seguramente no coincidirán con las reales necesidades del sector.

Somos los músicos los que estamos llamados a renovar estas políticas de ciudad y un muy buen camino es la creación de equipos interdisciplinarios (gestión, mercadeo, diseño, producción, sonidistas, comunicadores, abogados, etc.) que aborden inteligentemente el complejo mundo profesión musical. Es necesario tener esta unión de fuerzas para afrontar las realidades que ofrece el siglo XXI, la globalización y la digitalización de la Música y la industrialización de la cultura y qué mejor que su liderazgo lo ejerza el sector musical.





4.2 El paso de lo análogo a lo digital

Las transformaciones y los retos que nos presenta la era digital son cada vez más dinámicos, incitan a la actualización permanente de las personas para seguir vigentes en el colectivo. La era digital reta al tiempo y a la humanidad; plantea sus propias formas de consumo, producción y sus propias formas de vida que se ven reflejadas en las multifacéticas actividades del ser humano.

En el campo musical, la digitalización ha revolucionado el mundo de la producción, portabilidad, venta y consumo de música. Las actuales formas de dar a conocer la música parecen ser más fáciles de entender, sin embargo, es tan variada la oferta que estas formas de mostrar los productos han de ser previamente investigadas para darle un buen uso a nuestro favor.

“... En la actualidad, la música en formato digital está segmentada, a grandes rasgos, en dos grandes modelos de consumo: “posesión” y “acceso”. Los servicios por suscripción se expandieron y formaron alianzas con nuevos socios con miras a alcanzar mayores audiencias, aquí se destaca la integración con Facebook y la inclusión de esos servicios en los paquetes de los ISP. Mientras tanto, los adelantos en las tecnologías basadas en la “nube” están transformando la manera en

que los fans administran y almacenan su música”. (tomado del reporte de la música digital 2012 de la IFPI)

Bucaramanga (como la gran mayoría de las ciudades) ya está en la era digital, al menos en cuanto a redes inalámbricas, internet, y las formas de vida e interacción humana, sin embargo, se vive la época de transición entre lo análogo a lo digital lo cual es un reto que requiere ser pensado y revisado para entender no solo el momento en que estamos viviendo, sino el futuro que estamos afectando.

En la educación musical existen retos para ser tenidos en cuenta: en primera medida hay profesores “análogos” educando a alumnos “digitales”, lo que genera un choque de temporalidades y si a eso le sumamos que algunos de los temas de enseñanza musical tienen de cientos de años de historia, el reto se hace cada vez más profundo.

Qué es realmente lo que requieren los profesores y qué es realmente lo que necesitan los estudiantes, son dos fuerzas que se contraponen y probablemente una tendrá que ceder, o en su defecto llegar a un término medio de la relación.

4.3. Lo comercial de la música

El aspecto de la comercialización musical en Bucaramanga es realmente interesante, puesto que es de las

actividades del ejercicio profesional más desamparadas que existen y la razón es que como músicos no sabemos realmente comercializar un producto cultural.

Por un lado está el desconocimiento y por otro, el paradigma de que lo comercial es malo musicalmente hablando; que solo se vende la música ligera, que los públicos piden eso y nada más. Si bien hay mucha razón en estas apreciaciones, el ejercicio de la gestión cultural es ya una carrera profesional, la cultura se ha convertido en un sector auto-sostenible y que además por la fuerza que ha tomado desde la industria cultural, impacta en el producto interno bruto del país.

La comercialización está vista por el artista como la degradación del arte, es la mirada y lo que nos han “enseñado” los medios masivos de comunicación. Si embargo, la comercialización es un canal que tiene sus propias lógicas requeridas para funcionar y es el conocimiento de estas lógicas lo que puede llevar a otro nivel de producción y puesta en valor de la actividad artística en este caso el de la música.

Desde esta perspectiva queda claro que algunos artistas deberían superar la etapa de ser ese “genio” creador muchas veces incomprendido a ser un artista que incluye en su genialidad tanto la obra como su gestión, ya sea por cuenta propia o con asesor(es), pero ya no se concibe el estado estático del arte que guarda la esperanza de ser descubierto.

Para el caso del desarrollo de las músicas urbanas en Bucaramanga, esta característica permite entender que si el músico solo piensa en técnicas y sonoridades, tiene un futuro planeado y es el estancamiento profesional. Esperando tocar en bares (aunque no esta mal) sin las mayores pretensiones de dar giras por el país o por otras latitudes del mundo. Existen derechos de autor, pero también existen deberes de autor.

Por otro lado, no sabemos costear ni calcular utilidades, no tenemos claro los valores de nuestro ejercicio musical. Si bien no es fácil por lo subjetivo del asunto, en Bucaramanga se manejan unos valores que poco a poco se han venido estableciendo, más por la fuerza de la costumbre que por el estudio de la materia.

Estamos en la era de la industrialización de la cultura, la música es una profesión y como tal debe ser llevada a cabo. De la misma manera como lo hacen los demás profesionales de las distintas disciplinas, el músico profesional debe saber y conocer aspectos relacionados con la comercialización y gestión de su propio talento y su producción artística, debe estar informado y contextualizado con valores, formas de presentar cuentas de cobro y contratos, etc. Sin ser necesario el convertirse en experto de lo ejecutivo.

“La realidad contemporánea reclama una mayor exigencia en todos los campos para justificar y



evidenciar la necesidad de la inversión pública y conseguir los nuevos objetivos que se plantean. También para exigir un mayor compromiso en los resultados y procesos de definición de responsabilidades profesionales. El concepto de gestión se incorpora a nuevos sectores de la vida social, como expresión de una necesidad a la hora de dar respuesta cualificada a unos nuevos retos de la sociedad. Observamos cómo se desarrollan nuevos campos: gestión del turismo, gestión del medio ambiente, gestión de la calidad de vida, etc.” (Tomado del material docente de la Materia “Gestión de la cultura” perteneciente al master en gestión e investigación de la cultura de la Universidad Oberta de Cataluña)

Este aspecto está desierto en Bucaramanga, y la tarea es de las universidades, las cuales deben incluir en su pensum la formación en gestión de talento artístico, cómo presentar proyectos, cómo costear el ejercicio musical como generar empresa cultural, cómo registrar las obras musicales, etc.

4.4. La cultura como sector

“El concepto de sector se ha generalizado como una forma de presentar, dividir, estudiar y analizar cada una de las partes en que se

estructura y se puede organizar la actividad económica y social de una sociedad determinada, a partir de las metodologías que han introducido la economía moderna y la producción”.¹⁵

En la medida que se fue desarrollando la investigación, se notó claramente una coincidencia entre los actores entrevistados y fue la de insistir en que los políticos no hacían nada por la cultura, que faltan espacios, que faltan festivales, que falta quien nos represente.

Definitivamente la cultura no puede estar en manos de ningún otro sector, si bien los demás sectores de la economía pueden ser aliados (y maravilloso que lo sean) el desarrollo de la cultura de una ciudad debe ser fortalecido y dinamizado por el mismo sector cultural, ojalá en manos de un artista con habilidades administrativas y conocimientos profundos de la gestión y las políticas culturales a escala global.

Por un lado, la empresa privada no tomará la iniciativa, no están pensando en el sector cultural y en su desarrollo laboral no tienen por qué hacerlo, es el sector cultural el que les muestra caminos y aplica a su responsabilidad social, los busca como patrocinadores o mecenas, el sector musical debe acercarse a ellos si quie-

re de su coproducción y lo más importante debe saber acercarse, conocer las leyes y explicarle a ellos cómo pueden vincularse al movimiento y explicarle cuáles serían los beneficios de trabajar juntos empresa música.

4.5. La formación de públicos

Es indiscutible e indisoluble la relación artista – público, se requieren mutuamente. Pero, si se tiene en cuenta que el desarrollo profesional del arte incluye al espectador, entonces ¿De quién es la tarea de que el público venga a los conciertos? sin ninguna duda, del sector mismo, entonces la pregunta es: ¿En el estudio del profesional de la música hay un momento que enseñe, señale o indique cómo incluir el público en el desarrollo profesional?

No todavía en nuestra ciudad. Cada artista lo resuelve como puede o como cree. La escuela le enseña a afinar, a tocar el instrumento cada vez mejor, a solfear, a re-armonizar una melodía y a entender todos aquellos procesos que se requieren para llegar a ser un profesional de la música pero, ¿Qué significa ser un profesional integral de la música en una ciudad como Bucaramanga y en tiempos de globalización? ¿Cuáles son las actuales responsabilidades de la universidad como formadora de profesionales competitivos?

Basados en los resultados arrojados por esta investigación, queda claro que el profesional de la música

se ocupa de lo sonoro la mayoría del tiempo (que sería lo ideal), pero si se tiene en cuenta la realidad actual y el contexto de Bucaramanga, este profesional debe abrir su capacidad hacia la gestión de su propia actividad, para entender que el éxito de un evento (y tal vez de su carrera misma) está relacionado con el lugar, la fecha, la hora, el mercadeo, la publicidad, la oferta, el público objetivo y la música, la cual se convierte en uno (y no el único) de los eslabones de la cadena.

¿Somos los músicos realmente competentes como organizadores, publicistas, y todo lo que implica la realización de un evento? ¿Nos interesa ser los organizadores del evento?

Para un músico sería genial dedicarse solamente a la música (léase solamente al instrumento) pero en nuestra ciudad no es posible por ahora, así que debe revisar su actividad profesional para poder construir su propio estilo y calidad de vida ya sea con lo que estudió o con otras actividades.

Es claro que ese otro jugador del otro lado del escenario está desamparado en nuestra ciudad, no nos conocemos mutuamente. Por lo tanto, se requiere formar públicos, esta, es una tarea profesional, lo que nuestro público de Bucaramanga escucha, ve y conoce respecto a música es lo que le muestran las cadenas comerciales de radio y televisión, cadenas a las cuales los músicos de Bucaramanga no pertenecen.

¹⁵ Tomado del texto la “cultura como sector” de los profesores: Alfons Martinell Sampere y Gemma Carbó Ribugent. Material docente de la universidad Oberta de Cataluña.



*“El concepto de formación de públicos se ha enfocado durante varios años a conciertos didácticos o conciertos dialogados; una categoría de evento musical que generalmente se diseña para un público infantil –que también disfrutaban los adultos-, en el cual se abordan los géneros musicales, los momentos históricos, los instrumentos, logrando un contacto con la música, sobre todo académica. Ha sido un ejercicio interesante que ha logrado inquietar a un público sobre un época musical, sin embargo, el ejercicio debe trascender no solo a otros géneros y fenomenologías musicales, sino también a temáticas que permitan la comprensión de la música como un sector complejo que lo compone una amplia y diversa cadena productiva. El objetivo de este reenfoco es articular a un público con la oferta musical, desde lineamientos de diversidad y comprometerlos con la dinamización de la misma; no basta con ponerlos en contacto con la oferta sino en contarles su papel protagónico con la misma”.*¹⁶

Después de varios años de existir las facultades de música de la ciudad y de ofrecer espacios para la profesionalización de músicos, el público de la ciudad ha ido tomando otro aspecto, gracias a las intervenciones musicales de las agrupaciones sinfónicas y de diferentes géneros y formatos de la

UNAB y de la UIS, sin embargo es una tarea de nunca acabar, la de mantener un contacto permanente con el público de la cultura.

El público en general de nuestra ciudad no tiene cómo saber de las calidades musicales que se vienen gestando en nuestra ciudad, mucho menos si los músicos seguimos en los cubículos estudiando y esperando que suene el celular con la llamada que tanto hemos esperado, además con toda seguridad hacer conciertos de lanzamiento y presentaciones en vivo y gratis no es la solución (no la ha sido, las presentaciones gratis han sido más una estrategia de algunos organizadores de conciertos que insisten en que tocar gratis es una buena forma de darse a conocer).

Será a caso que como sector cultural debemos tener nuestro propio programa en el canal regional? Un espacio que sobrepase el mero informe de la actividad cultural y de vele lo que realmente tenemos en nuestro haber patrimonial cultural. Con entrevistas a artistas importantes, documentales sobre vida y obra, transmisión de conciertos, etc.

Si bien el músico de Bucaramanga quiere tocar, quiere ofrecer su arte y que la gente lo asimile, se requiere (además de emprendimiento y la inteligencia) el trabajo interdisciplina-

rio (en lo posible) que aborden todos y cada uno de los detalles del desarrollo de eventos, no se puede seguir actuando como islas que se encierran en su “calidad” musical y se cree que esta característica es suficiente para su desarrollo profesional, se requiere además una mirada a otras experiencias en otras ciudades como Bogotá y Medellín y cómo sin repetir las al pie de la letra, se adaptan a las realidades de nuestra ciudad Bonita Bucaramanga.

“¿Qué tal si los músicos y los actuales gestores de la música, diseñamos un programa académico dirigido a administradores de empresas, periodistas, abogados y economistas? Desde luego que les guste la gerencia musical para que puedan comprender y apropiarse de manera integral del sector de la música. ¿No serían estos perfiles más adecuados para diseñar un plan de negocios, un contrato equitativo, una estrategia de comunicaciones, una proyección económica? El programa académico requeriría



de una inmersión profunda en el medio de la música, un intercambio y aprendizaje directo con músicos, un estudio de su trabajo artístico y de su historia.” (Intervención de Sara Melguizo directora de la fundación Revista Música en el primer encuentro de investigación musical organizado por la facultad de Música de la UNAB en abril 19 de 2012)

Queda claro que vivir de la música en Bucaramanga tiene sus retos interesantes, que se puede vivir de la docencia, la cual se ha convertido en un buen estadio de desarrollo y sostenimiento. Bucaramanga es en estos momentos un lugar extraordinario para los padres de familia que ven en la música una posibilidad para sus hijos ya que se están graduando profesionales en el campo musical que pueden enseñar a chicos y chicas a tocar e interpretar la música de buena calidad.

Teniendo en cuenta estos retos y realidades de ciudad, se requieren entonces programas que generen espacios para el fortalecimiento de las competencias en la gestión del talento, además se requieren de este tipo de investigaciones que se toman el tiempo de pensar el desarrollo cultural de la región y así aportan un granito de arena a la discusión consiente de los puntos a favor y por mejorar del sector musical de Bucaramanga reconociendo el presente y fortaleciendo el futuro.

¹⁶ Intervención de Sara Melguizo directora de la fundación Revista Música en el primer encuentro de investigación musical organizado por la facultad de Música de la UNAB en abril 19 de 2012.



Bibliografía

Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos. (2009) Siglo XX Editores. Instituto Mora

Frith, Simon. (2006) *La otra historia del Rock*. Barcelona. Editorial robin-book.

Ochoa, Ana María. (2003) *Músicas locales en tiempo de globalización*. Bogotá. Grupo editorial Norma.

Szurmuk y Mckee. (2009) *Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos*. México. Siglo XX Editores.

Zapata, Goubert, Maldonado. *Universidad, Músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá. Edit. Universidad Pedagógica Nacional.

Textos

Castro Gómez Santiago. *Apogeo y decadencia de la teoría tradicional: una visión desde los intersticios*. Reseña del libro de Carlos Reinoso: Apogeo y decadencia de los estudios culturales.

González, Juan Pablo. *Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo?* Instituto de Música Pontificia Universidad Católica de Chile.

González, Juan Pablo. *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafío*.

Santamaría Carolina. *La "Nueva Música Colombiana": la redefinición de lo nacional bajo las lógicas de la world music*. Universidad Javeriana Bogotá.

Ochoa, Ana María. *Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro*.

Entrevistas

DJ Trucha (01/02/12) productor de música urbana, a integrado diferentes agrupaciones; está radicado en Bucaramanga y cuenta con 15 años de experiencia en el campo musical.

Sergio Amaro (20/01/12). Egresado de la facultad de Música de la UNAB. Director del coro de la UCC (Universidad Cooperativa de Colombia)

Javier Toscano (14/01/12). Director y tecladista del grupo La santa, con más de diez años de experiencia en el campo musical de Bucaramanga.

Alfonso Agámez (14/01/12) guitarrista y líder de la banda "AGAMEZ BANDA ROCK"

Juan Ortiz (14/01/12) Juan Ortiz guitarrista y director del proyecto "JUÁN ORTIZ TRIO" Jazz.

Tania Cabeza y Leonardo Sarmiento (12/01/12) saxofonista y cantante respetivamente de la banda de Reggae CUNA GUANE. Estudiantes de la escuela de música de la UIS (Universidad industrial de Santander)

William Castillo (20/03/12) guitarrista de la banda de Rock ZENDAS.

Pedro Gómez (14/01/12) guitarrista y líder del proyecto musical "PEDRO GÓMEZ BAND"

Natalia Morales (11/11/11) compositora y líder del proyecto musical NA MORALES Y LOS BENDITOS

Henry Moros (27/03/12) gestor cultural con más de 15 años de experiencia en del Rock, el Jazz y de la salsa. ◀

📅 Recibido: 08/10/2013 ✓ Aceptado: 10/01/2014

D. Julio César Llamas Rodríguez

Profesor de primaria, musicoterapeuta especializado en educación y geriatría, escritor, articulista y profesor de conservatorio profesional
sites.google.com/site/juliocesarllamasrodriguez
juliollamasrodriguez.blogspot.com
juliollamasrodriguez.webnode.es

Alumnos con TDAH y musicoterapia:

cómo trabajar en primaria para mejorar el desarrollo personal y escolar en estos niños

Resumen

En este artículo, se dan unas breves pautas para trabajar en la clase de Primaria con alumnos con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) desde el ámbito de la musicoterapia. Ésta, como terapia alternativa, es ciertamente interesante, por cuanto puede apoyar enormemente al niño o niña en su desarrollo personal y académico.

Abstract

In this article, we give some brief guides to work in our primary class with TDAH pupils (attention deficit disorder with hyperactivity) from the point of view of music therapy. This one, as alternative therapy, is really interesting, because it can give a great support to children in their personal and academic development.

Palabras clave

Musicoterapia · TDAH · niño-niña · Desarrollo personal · Autoestima · Autocontrol

Keywords

Music therapy · ADHD · boy-girl · Personal development · Self-esteem · Self-control

Introducción

Es importante remarcar que Educación Musical y Musicoterapia son áreas distintas, aunque ambas tienen algunos puntos en común. La Educación Musical incluye todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la música. Algunos de los campos principales son el lenguaje musical, la técnica instrumental, la historia de la música, la armonía, el conjunto coral, las formas musicales, etc. En la Educación Musical la música es un fin en sí mismo: se persigue que el alumno o alumna aprenda a tocar un instrumento correctamente, que cante de manera adecuada... De forma más indirecta, aunque igualmente importante, también se persigue que el alumno se integre, se socialice o que se sienta realizado. Por su parte, la Musicoterapia (terapia musical) consiste en el uso de la música o elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un terapeuta musical (musicoterapeuta), con un cliente o grupo, para facilitar y promover la comunicación, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización... y otros muchos aspectos, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.

La principal diferencia entre Educación Musical y Musicoterapia estriba en que en la Educación Musical la música es un fin en sí mismo, mientras que en la Musicoterapia la música es

únicamente un medio para conseguir otras cosas (producir ciertos cambios) que, en principio, nada tienen que ver con la propia música; pero es cierto que en determinadas ocasiones se solapan e imbrican, y pueden trabajar juntas.

Niños y niñas con TDAH

El TDAH o Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60% de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas y unido a la falta de control de impulsos.

Los niños con TDAH no suelen tener asociado un trastorno neurológico grave o psicosis. No todos los chicos con TDAH tienen problemas de aprendizaje, pero lo más común es que la mayoría tenga serias dificultades académicas, y tienen un menor rendimiento escolar y se incluyen muy a menudo en programas de educación especial. Según las estadísticas, existen más niños que niñas que padecen este trastorno. También hay que tener en cuenta las variables sociales y económicas, pues van a influir en el niño o niña, sobre todo cuando se producen muchas condiciones desfavorables a la vez.



Diferentes estudios han puesto al descubierto que este tipo de niños rendían igual que sus compañeros cuando la organización del material era inherente a la tarea (recuerdo estimulado). Sí que tenían dificultades cuando se sometían a recuerdo libre y se requería la adopción de estrategias planificadas de solución de problemas. Normalmente los niños con TDAH tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros y lograr amistades duraderas.

Con toda probabilidad, el TDAH puede aparecer por factores genéticos, neuronales, ambientales, tóxicos (plomo), sociales, culturales, relacionales, nutricionales (aditivos, colorantes y azúcares), etc. El tratamiento sólo con fármacos ha demostrado ser poco eficaz a corto plazo, y más efectivo a la larga.

Es muy importante tratar a estas personas lo antes posible, ya que podría derivar hacia un trastorno disocial, consumo de ciertas sustancias, etc. Lo correcto sería hacer una interpretación e intervención no sólo neurológica (médica), sino más multiprofesional (médicos, maestros, psicólogos, pedagogos, musicoterapeutas, arteterapeutas, etc.). Sí que está comprobada su base genética, pero otros factores también influyen mucho.

Los niños y niñas con TDAH tienen las siguientes deficiencias:

- Despistes con estímulos triviales.
- Cambio constante de una tarea a otra.
- Falta de atención con respecto a los detalles del contexto escolar, familiar o social: trabajos sucios, descuidados...
- Dificultad para organizar sus actividades.
- Las tareas que les suponen un gran esfuerzo acaban olvidándolas.
- En las diversas labores no escuchan y cambian de un tema a otro.
- Incapacidad para estar sentados tranquilamente.
- Saltan y corren en circunstancias no adecuadas.
- No pueden parar de hablar.
- Imposibilidad de realizar actividades tranquilas.
- Impaciencia y dificultad para aplazar respuestas.
- Incapacidad para aplazar las cosas gratificantes.
- Impulsividad cognitiva.

- Conductas disruptivas.
- Con gratificaciones frecuentes (control externo), los signos del trastorno son mínimos.
- El cuadro clínico suele ser más grave en situaciones de grupo.

Visión de los padres

Los progenitores, en algunas ocasiones, suelen definir a su hijo con TDAH como inmaduro, maleducado y gamberro. Sus comportamientos generan conflictos, desaprobación y rechazo en la familia. Una cosa que a veces hacen los padres es reñir siempre a su hijo, con lo que le pueden minar su autoestima, y esto es perjudicial para el propio niño o niña.



Intervención Musicoterapéutica

¿Qué se puede hacer para aminorar las conductas no deseables de los niños y niñas con TDAH utilizando la musicoterapia?

UN EJEMPLO PRÁCTICO

1. NIÑO CON TDAH

El niño, de 8 años, está cursando 3º de educación primaria y tiene hiperactividad, impulsividad y déficit de atención. No presenta agresividad. Sí que tiene algunos problemas de adaptación social y fracaso escolar. Presenta una cierta tasa de absentismo escolar (faltas de asistencia: 4-5 días al mes). El alumno proviene de otro país que no es España. Todos los miembros de la familia conviven juntos (padre, madre y dos hermanos).



Es clave que el niño no sólo sea tratado por maestros, musicoterapeutas, psicólogos, pedagogos, neurólogos..., la colaboración y ayuda de los padres es fundamental. El musicoterapeuta debe ponerse en contacto también con la unidad familiar y hablar en profundidad de todo lo relacionado con el estudiante.

Aspectos muy importantes son:

- 1) Promover actitudes positivas (refuerzo positivo)
- 2) Elogiarlo en la sesión musicoterapéutica
- 3) No criticarlo
- 4) Destacar lo bueno que pueda tener su personalidad en cada sesión
- 5) Valorarlo al niño en la sesión de musicoterapia y, por supuesto, dentro de su familia (aumentar la autoestima)

2. CONTEXTO

El alumnado del colegio público al que asiste el niño es de un ámbito socioeconómico medio-bajo. El pueblo en el que está dicho centro es tanto industrial como agrícola, en igualdad de importancia. Cuenta con unos 16.000 habitantes. Más de la mitad del centro educativo lo conforman personas no españolas. El barrio en el cual vive el niño y su familia es de nivel social y económico medio-bajo. El chaval se queda en el comedor escolar habitualmente. Su cultura es la búlgara (nació en Bulgaria). Suele estar a menudo jugando en la calle (por desgracia, lo atropelló un coche en una ocasión). Tiene dos hermanos más pequeños que él. Su madre es ama de casa y su padre trabaja en la construcción.

3. FACTORES DE RIESGO

El aula en la que está el niño cuenta con 20 alumnos en total. Su padre padeció de hiperactividad y déficit de atención cuando era niño. Su madre ha tenido que ser tratada médica y psicológicamente por varias crisis de ansiedad en diferentes ocasiones. Al niño le gustan ciertas bebidas gasificadas de cola, así como diferentes tipos de golosinas.

4. OBJETIVOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN

A través de la intervención musicoterapéutica se intentará mejorar el ambiente escolar para integrar mejor al niño, mejorar su autoestima, dar confianza y promover la creatividad. También en lo cognitivo se pretende que el niño aprenda a planificar sus actos en la realización de tareas musicales.

Se trabajarán aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

A) Para intentar reducir la impulsividad se hará lo siguiente:

- 1) Estructuración externa definida con tareas y tempos delimitados claramente
- 2) La impulsividad se podrá menguar también a través de la relajación (distintos procedimientos)
- 3) Autoverbalizaciones

B) La hiperactividad se puede tratar del siguiente modo:

- 1) Establecer ritmos de cambios de tareas
- 2) Habilidades de concentración (percepción de melodías, ritmos, etc.)
- 3) Sistema de recompensa a través de estímulos como fichas o puntos que puedan ser canjeados por otras cosas





C) En el déficit de atención hay que: *na su asiento con frecuencia, dificultad para estar tranquilo en actividades de ocio.*

- 1) Estimular al alumno
- 2) Promover la creatividad
- 3) Dividir las diversas tareas en partes más pequeñas
- 4) Dar confianza
- 5) Evitar críticas
- 6) Dar seguridad, confianza y que desarrolle la autoestima
- 7) El juego como aprendizaje

*Reducción del déficit de atención:
-Parece no escuchar cuando se le habla directamente, dificultad para organizar tareas y actividades. Problemas para la asimilación de diferentes instrucciones.

*Autoestima
-Su autoestima es baja. Tiene un autoconcepto negativo.

Para conseguir cambiar las conductas, el trabajo musicoterapéutico se centrará en:

- 1- Mejora de autoestima
- 2- Dar confianza
- 3- Promover la creatividad
- 4- Integrar mejor al niño en el ambiente escolar
- 5- Planificación correcta de sus actos
- 6- Percepción de diferentes aspectos musicales (ritmos, melodías, etc.)
- 7- Relajación

6. METODOLOGÍA

TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN

Actividades de inicio y de finalización, técnicas de reforzamiento (refuerzo positivo).

*Impulsividad:

- 1) Relajación (método musicoterapéutico GIM) y autoverbalizaciones en diferentes actividades.
- 2) Inclusión de un reforzador artificial: puntos. Una vez conseguido un determinado número de ellos, se le deja hacer algo que le guste al chaval.
- 3) Autoevaluación diaria.

*Hiperactividad:

- 1) Ejercicios de relajación (como en la impulsividad).
- 2) Juegos de concentración, discriminación auditiva, etc.
- 3) Establecer ritmos de cambios de tareas.

*Déficit de atención

- 1) Promover la creatividad
- 2) Juegos de concentración y discriminación auditiva
- 3) Promover ambiente que desarrolle la autoestima

7. TEMPORALIDAD

El niño realizará las diferentes sesiones de musicoterapia cuando el psicólogo o psicopedagogo, el neurólogo, el musicoterapeuta y los profesores del centro crean conveniente, por decisión de todos o de alguno de ellos, hacer una intervención alternativa y adicional a la terapia psicológica y/o a la ingesta de diversos fármacos para

la mejora conductual del niño. Es decir, se hacen las terapias habituales más la musicoterapéutica.

La terapia durará cinco semanas y en cada una de éstas se realizará una sesión de unos 30 a 35 minutos de duración como máximo (puede durar menos, dependiendo de muy diversos factores). Se harán las dos primeras sesiones de forma individual. Después, se pasará a terapia grupal con tres sesiones más (el niño con TDAH y el resto de los compañeros).

8. SEGUIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN

Cuando finaliza cada clase se hará un seguimiento por escrito en una parrilla de registro por parte del musicoterapeuta en el que figurarán aspectos observados como:

1. El grado de relajación (cuando se trabaje ésta): muy poco, poco, normal, mucho, total.
2. Número de aciertos cuando se realicen juegos de concentración y discriminación a la hora de discernir, adivinar, imitar, etc. diversas melodías, ritmos o instrumentos.
3. Anotar cómo va asumiendo el establecimiento de ritmos de cambio de tareas musicales (muy poco, poco, normal, mucho, total).
4. Observar conductas creativas musicales (ninguna, alguna, muchas) y anotar de qué tipo de creatividad se trata.

5. CONDUCTAS QUE DESEAMOS MODIFICAR

OBJETIVOS CONCRETOS

*Reducción de la impulsividad:

-Tiene dificultades para guardar el turno, precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.

*Reducción de la hiperactividad:

-Mueve en exceso los pies, abando-



5. Ver si se va sintiendo a gusto con él y con los demás (autoestima) en las diferentes sesiones musicoterapéuticas, por la expresión verbal, lo no verbal y lo musical, (no muy bien, regular, bien, muy bien).

6. Percibir si va asumiendo o no las diferentes instrucciones que se le van dando y los cambios de ritmo en dichas instrucciones musicales (le cuesta mucho asumirlas, las va asumiendo, las asume en alto grado).

Asimismo, es importante que el propio niño, después de cada sesión, haga una autoevaluación que el musicoterapeuta también anotará en su registro-parrilla.



9. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará teniendo en cuenta cada uno de los 6 puntos mencionados en el apartado de *seguimiento de la intervención (apartado 8)*. Cada uno de esos aspectos se valorará con una puntuación cuantitativa (numérica, del 1 al 10) y cualitativa (expuesto en cada uno de los 6 puntos del apartado 8, *seguimiento de la intervención*, además de ver cómo evoluciona durante cada una de las sesiones). Es clave observar el progreso desde que se inició la primera sesión hasta la última para ver cómo se han desarrollado las diferentes intervenciones musicoterapéuticas. Se puede realizar un gráfico de todo esto. También se tendrán muy en cuenta las evaluaciones que el niño ha ido haciendo de él mismo comparándolas con lo que el musicoterapeuta haya anotado en su registro.

Todas estas cuestiones se irán anotando en la parrilla-registro anteriormente citada y se compararán con otros controles, observaciones, evaluaciones, terapias o seguimientos, de otros profesionales que traten al niño para ver si ha dado resultado o no la sesión musicoterapéutica. En el caso de que no haya sido fructífera la musicoterapia, se pueden modificar los criterios de intervención para que sí sea eficaz, o más eficaz, la intervención musicoterapéutica a solas y sobre todo en combinación con otras terapias y tratamientos.

10. SESIONES DE INTERVENCIÓN MUSICOTERAPÉUTICA

Cinco sesiones, una por semana.

La intervención musicoterapéutica se va a realizar en una clase del centro público al que asiste el niño (aula de música).

Si en alguna ocasión el niño con TDAH hiciese alguna cosa negativa para llamar la atención o cualquier otro acto no correcto se intentará obviar, a no ser que sea una conducta de una gravedad media o alta.

Es muy importante subrayar que dentro de las distintas sesiones que se van a realizar hay actuaciones que, de un modo u otro, podrían pertenecer más al campo de la Educación Musical que al de Musicoterapia, pero se incluyen porque el objetivo último al realizar dichas actuaciones es musicoterapéutico y no de aprendizaje puramente musical (aprender a cantar o tocar un instrumento correctamente, solfeo, teoría de la música, armonía, etc.).

Recordemos la definición que da la Asociación Mundial de Musicoterapia sobre ésta: “La musicoterapia es la utilización de la música y/o de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta cualificado, con un paciente o grupo, en el proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, relación, aprendizaje, movilización,

expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.”

1ª Sesión

Ya se le habrá preguntado al niño qué música es la que más le gusta, y ésta se pondrá siempre al inicio y al final de cada sesión o se interpretará con un piano, guitarra, acordeón, trompeta, saxofón o con cualquier otro instrumento por parte del musicoterapeuta. Da igual que sea música clásica, pop, rock o de su país de origen (Bulgaria). Es interesante que dicha música sea más bien tranquila o al menos que no sea muy movida o estridente. Todo esto hará que el niño esté relajado y se sienta bien.

Esta primera sesión, se hará de forma individual (el niño y el musicoterapeuta a solas) al igual que la siguiente. Las otras tres ya se realizarán con el resto de los compañeros de la clase.

Aunque esta intervención musicoterapéutica es para este niño con TDAH, es importante y oportuno hacer de las cinco sesiones dos individuales y las otras tres en grupo, pues se pretende que el resto de los niños también se impliquen en la correcta socialización, en el aumento de la autoestima, en el elogio, en la no crítica y, en definitiva, que destaquen lo positivo de este niño al que se le va a realizar la intervención. También los



aspectos trabajados en las distintas sesiones grupales son válidos para el resto de la clase; aunque no padezcan el TDAH, podemos hacer que mejoren y también reforzar diferentes aspectos cognitivos, conductuales y afectivos.

En las otras tres sesiones que realizará en grupo se puede elegir esa misma música u otra que guste a toda la clase. Si no hubiera consenso será el propio musicoterapeuta el que ponga una música relajante al inicio y al final de las sesiones para que relacionen la sesión con algo agradable y divertido.

El niño se sentará enfrente del musicoterapeuta y éste tendrá un contacto visual directo. El mt (musicoterapeuta) habrá dispuesto en el aula de música todo un conjunto de instrumentos musicales escolares. El paciente deberá estar atento a las instrucciones que le irá dando el mt.

Identificación de instrumentos:

Mt -Coge las maracas. ¡Muy bien! Ahora deja las maracas en su sitio y coge las claves. ¡Perfecto! Deja las claves y coge el bongó. ¡Bien!

Así podemos seguir unos 2-3 minutos.

Después, el Mt pedirá al niño que coja diferentes instrumentos y con ellos tendrá que imitar lo que haga el propio mt. Obviamente serán esquemas rítmicos y melódicos muy básicos, cortos y fáciles de interpretar.

Mt -Coge la pandereta. Ahora tienes que repetir lo que yo haga con mi pandereta.

El Mt le irá proponiendo un total de 10 ritmos muy sencillos basados en negras corcheas y sus silencios con una duración máxima de 2 compases en 2/4. El niño los irá repitiendo. Cuando los realice correctamente, el profesor le animará y reforzará diciéndole muy bien, perfecto. Si algún ritmo no lo hace bien, lo volverá a repetir y se le indicará que está bastante bien, pero que lo va a volver a intentar de nuevo para hacerlo todavía mejor.

Dejamos unos minutos descansar a nuestro paciente y, luego, seguimos con las actividades.

Mt -Dame tres instrumentos que estén fabricados con madera.

Si lo hace bien, le alabaremos; si no lo hace tan bien, simplemente le diremos bien o no está mal y seguiremos con la sesión.

El Mt no impedirá en ningún momento que el niño se levante cuando vaya cogiendo los instrumentos que el propio Mt le va pidiendo. Así damos la oportunidad al chiquillo de moverse un poco.

Mt -Dame ahora 2 instrumentos fabricados con madera y 3 fabricados con metal. ¡Bien! Ahora, me vas a dar el instrumento que tiene las placas de madera (xilófono). Vas a tocar tres no-

tas, las que tú quieras. ¡Bravo! Ahora dejas el xilófono y, por favor, coges el metalófono soprano ¡Muy bien! Toca el do y el sol por este orden. ¡Perfecto!

El Mt dejará un par de minutos descansar al niño (si éste coge y toca diferentes instrumentos no pasa nada, perfecto; hay que darle libertad; se puede hacer una pequeña improvisación entre el Mt y el chaval) e irá apuntando en su registro-parrilla cómo ha ido la sesión. Seguidamente, el propio niño hará la autoevaluación que también anotará el Mt (la suya propia y la del niño).

El Mt pondrá la música de despedida, que es la misma que la de bienvenida.

Mt -Bueno hoy lo has hecho muy bien. Por esto te voy a poner en el panel de la pared un punto y, cuando tengas cinco, te dejaré leer ese cómic que tanto te gusta y también escuchar aquella música que me pediste el otro día mientras leías un ratito aquel cómic. Adiós, que te lo pases bien.

2ª Sesión

Se pone la música de bienvenida al niño mientras llega y entra al aula donde se realiza la sesión de musicoterapia. Al igual que en la primera sesión, los distintos instrumentos se ponen cerca del niño. También se sen-

tará el niño delante del Mt para que éste tenga visión directa sobre aquél.

Mt -Hola, ¿cómo estás? ¿Cómo ha ido la semana? Muy bien. Vamos a continuar un pequeño ratito con algunas cosas que hicimos el otro día, y otras nuevas. Por favor, coge el xilófono alto y toca con las baquetas de color marrón la escala de do (si esta instrucción no la puede seguir, primero se le dice: coge el xilófono alto; coge las baquetas de color marrón; toca la escala de do).

Se divide la información (dar órdenes muy cortas) para que la comprenda bien y realice mejor lo que se le pide.

Mt -Voy a tocar con este xilófono que tengo unas pequeña melodías y tú las tienes que realizar con otro xilófono, las tienes que imitar. Venga, empezamos.

El Mt interpretará un total de 8-10 melodías (cada una durará como mucho de tres a cuatro segundos). Cada una de éstas tendrá como máximo tres notas diferentes que se podrán repetir. Las figuras musicales serán muy sencillas: negras, corcheas y sus silencios de duración máxima de dos compases en 2/4. Se interpreta una melodía y después la intenta imitar el niño. Se pasa a la siguiente, y el propio chaval la tiene que imitar. Y así sucesivamente.





Mt- ¡Muy bien! ¡Perfecto!

Se le dará siempre ánimo, aunque alguna de las minimelodías no las haya hecho del todo bien.

Se realizarán por parte del *Mt* unas peticiones (decir el nombre de distintos instrumentos y que el niño los identifique cogiéndolos, al igual que hizo en la 1ª sesión). Se le da la oportunidad de que se levante si así lo quiere el chaval, y le damos la oportunidad de que se pueda mover un poco.

Se le deja unos minutos para que descanse de esta actividad de identificación instrumental.

Mt -¡Muy bien! Mira, te vas a sentar en ese sofá (silla o algo parecido que se puede tener en el aula de música) y yo lo haré también en el sillón que hay al lado. Voy a poner una música muy suave y relajante, y te iré contando una pequeña historia, ¿vale?

La música puede ser de cualquier tipo siempre que sea de velocidad pausada y muy tranquila (por ejemplo el Adagio de la Sinfonía del Nuevo mundo de Dvorak.).

Mt -Tienes mucho sueño sueño. Los párpados te pesan. Tu respiración se vuelve más y más tranquila. Siéntete cómo tu barriga sube y baja lenta-

mente. Ahora, tus brazos y manos te pesan y los notas relajados, muy relajados. Vas bajando hacia tus piernas y pies. Te están pesando y se relajan enormemente. Estás muy cansado y tienes mucho sueño.

Se le deja al niño unos segundos en ese estado de relajación. A continuación se le dice: ahora poco a poco vas moviendo los pies, las piernas, las manos, los brazos y vas abriendo los ojos.

Se apaga la música.

Si el *Mt* sabe tocar un instrumento podrá perfectamente hacerlo interpretando una melodía relajante.

Mt -Lo has hecho muy bien. Te voy a poner otro punto en el panel de la pared. Ya sabes, ahora tienes dos, cuando llegues a cinco puntos podrás leer ese cómic que tantísimo te gusta y oír esa música que te chifla durante un rato, aquí conmigo, y jugar a ese juego que tanto te agrada. La próxima semana vendrás tú y el resto de los compañeros. Para acabar, valora cómo te has visto hoy.

El *Mt* apunta esta autoevaluación (que ha hecho el crío) y apunta en su registro-parrilla la del niño y la suya propia.

Se le cita para la próxima semana, se le pone la música de despedida mientras el niño se va del aula de musicoterapia.

3ª Sesión

En esta sesión no sólo va a entrar el niño con TDAH, sino también el resto de la clase. Se pretende trabajar, entre otros aspectos, la autoestima. Considero que los alumnos con TDAH (y por supuesto también los que no padecen este problema, por eso también van a ir a las diferentes sesiones musicoterapéuticas) necesitan de otros seres humanos que les reflejen un conocimiento positivo de sí mismos. Tanto los familiares como los profesores y los propios alumnos tienen que contribuir a que el niño con TDAH tenga una buena autoestima.

*Aquí se va a trabajar el componente cognitivo de la autoestima aunque también otros aspectos.

Se pone la música de inicio. Los niños, toda la clase de 3º, irán entrando poco a poco.

Mt -Muy buenas. ¿Cómo estáis? ¿Bien? Me alegro. Venga nos ponemos en círculo, sentados en las sillas. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) nos ponemos en círculo sentados en las sillas.

Mt -Cada uno tenéis que coger un instrumento. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) tenemos que coger un instrumento; (los diversos instrumentos musicales están dispuesto en el interior del círculo que han formado los chavales; en principio son todos de láminas, sonido determinado, con los

que se pueden hacer diferentes melodías; se supone que en la asignatura de música a estos niños de 3º de primaria se les ha enseñado a tocar estos instrumentos de forma básica).

Cada chaval, uno a uno, va haciendo una melodía sencilla inventada (improvisación) o aprendida con anterioridad. Cuando finaliza cada uno de ellos de hacer su interpretación, se pide que el resto de los compañeros opine sobre su intervención.

Mt -¿Qué os ha parecido lo que ha hecho fulanito? Hay que decir cosas buenas. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) hay que decir cosas buenas. Lo menos bueno lo dejaremos para mucho más adelante, ¿de acuerdo? Venga.

Se da la oportunidad a los críos para que opinen sobre el compañero en cuestión ensalzando aspectos positivos de su intervención musical. De igual modo, expresarán qué han sentido todos, tanto el que ha tocado como los que escuchaban.

Entre otras cosas los niños dirán: *me ha gustado mucho cuando en un momento dado ha imitado, fulanito de tal, la melodía que sale en los dibujos de Shin Chan, (por ejemplo); me ha parecido interesante el ritmo que ha hecho; me han dado ganas de bailar cuando he oído que hacía tal o cual melodía o ritmo, etc.*

Lógicamente al niño con TDAH también le valorarán positivamente la in-



intervención musical que haya hecho. El propio musicoterapeuta también hará mucho hincapié en lo positivo de la intervención del chaval con este problema conductual para que el resto de los alumnos se percaten de los aspectos buenos que tiene este niño.

Mt -Muy bien. Ahora vamos a inventarnos cada uno de nosotros un pequeño cuento. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) nos inventamos cada uno de nosotros un pequeño cuento. Como mucho que tenga cuatro o cinco líneas. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) como mucho que tenga cuatro o cinco líneas. Después os dejaré en mi mesa todos estos discos para que elijáis una música que le vaya al relato. REPETID TODOS CONMIGO: (niños) os dejaré en mi mesa todos esos discos para que elijáis una música que le vaya al relato. Después, mientras se lo leéis a vuestros compañeros sonará al mismo tiempo la música que hayáis elegido. REPETID TODOS CONMIGO: (el Mt y los niños lo repiten) ¡Vamos!

Si algún alumno y en especial el que tiene TDAH tiene alguna dificultad en los pasos que tiene que seguir, en inventarse el cuento o a la hora de elegir la música, el musicoterapeuta le ayudará todo lo necesario repitiéndole la información a él solo de forma fragmentada (paso a paso) y ayudándole en todo momento.

Cada niño hará su intervención (leer ese pequeñísimo relato con una música de fondo que realce y acompa-

ñe la narración). Cuando acabe cada niño, el resto opinará siempre cosas positivas del propio relato y de la música que haya sonado. Cuando salga a hacer el relato el niño con TDAH, el musicoterapeuta hará especial hincapié en los aspectos positivos que ha tenido su intervención tanto en la propia narración como en la música elegida por el propio chaval.

Mt -Lo habéis hecho todos muy bien. Por esto os voy a poner a todos un punto en el panel de la pared y cuando lleguéis a tres os daré una sorpresa que os gustará mucho. A fulanito (niño con TDAH) le doy su tercer punto, porque ha venido ya con ésta tres veces.

Mt -Ahora vais a valorar cada uno de vosotros cómo os habéis visto hoy.

Cuando hayan acabado de hacerlo:
Mt - Adiós y hasta el próximo día.

El Mt anota cada una de las autoevaluaciones de los niños y la propia en el registro-parrilla.

Se les pone la música de despedida.

4ª Sesión

Aquí se va trabajar el *componente afectivo* de la autoestima además de otros aspectos importantes.

Se habrá pedido días antes que todos los alumnos de la clase que nos ocupa, los de 3º de Primaria, traigan a esta cuarta sesión de musicoterapia

todos los instrumentos musicales que tengan en casa. La mayoría, por no decir todos, disponen de flauta dulce, pandereta (casi todos la tendrán por lo de las fiestas de Navidad) algún tipo de teclado electrónico, guitarra, etc.

Mt- Vamos a empezar. Cada uno explicará qué instrumentos tiene (se puede utilizar, si se cree conveniente, la técnica de la 3ª sesión en la que los niños tenían que repetir los diferentes mandatos ordenados por el musicoterapeuta sobre acciones que debían hacer los críos pensando sobre todo en el niño con TDAH para que asimile mejor lo que se le dice).

Mt- Vamos a decir cuál es el que más nos gusta. Lo haremos de uno en uno. También explicaremos qué recuerdos POSITIVOS nos traen cada uno de estos instrumentos (escolares, familiares, musicales, televisivos, etc.) Finalmente, se pasará el/los instrumento/s al resto de los niños para que los vean y toquen.

Cada uno de los chiquillos va explicando todo lo que se le ha pedido anteriormente. Algunos chavales dirán que la pandereta les recuerda cuando están reunidos en Navidad con sus padres, abuelos, primos, lo feliz que es, etc. (a cada uno les recordará cosas distintas). Otro dirá que la guitarra (en caso de que alguno la haya traído) le recuerda a su madre que la toca o a su hermano y muy probablemente nos hable de ellos y de lo que significan para él o ella. Otro nos dirá

que la flauta dulce le recuerda al colegio, a algún compañero, profesor, etc. y nos comentará aspectos BUENOS de estas personas.

A todos los niños se les alaba su intervención tanto por parte del musicoterapeuta como del resto de los críos. Cuando se haga la intervención, el musicoterapeuta apoyará al chaval que tiene TDAH y lo reforzará delante del resto de los alumnos de forma clara. Asimismo, los otros compañeros también le dirán que lo hizo muy bien.

Mt -Todos lo habéis hecho perfecto. Y para finalizar, vamos a intentar representar a través de los instrumentos que hemos traído o de los que están en esta aula las siguientes tres emociones y sensaciones: amor, alegría y serenidad.

Cada niño hará esta representación musical, como quiera, usando la música libremente.

Mt -Muy bien todos. ¿Qué os ha parecido? Bien, ¿no? Perfecto. Nos volvemos a ver la próxima semana. Como lo habéis hecho tan bien, os voy a poner a todos un punto en el panel de la pared, el segundo. A fulanito (niño con TDAH) le doy el cuarto punto, ya que él ha venido a más sesiones que vosotros. Recordad que tanto a fulanito (TDAH) como a vosotros al conseguir todos los puntos podréis hacer eso que tanto os gusta (cada niño habrá pedido previamente una cosa distinta como recompensa).



Se realiza la autoevaluación por parte de cada chaval y la del musicoterapeuta, y éste lo anota todo en la parrilla-registro.

Se pone la música de despedida y los críos van saliendo del aula.

5ª Sesión

Aquí se va a trabajar el *componente conductual* de la autoestima, además de otros aspectos importantes.

Se pone la música de bienvenida a la sesión musicoterapéutica.

Mt -Muy buenas, ¿Cómo estamos? Me imagino que bien. Hoy vamos a encargarnos cada uno de un asunto. Fulanito (niño con TDAH) se encargará a partir de ahora (delegado del grupo), y cuando volvamos a hacer, más pronto o más tarde, más sesiones de musicoterapia, colocaremos en el centro del aula todos los instrumentos de láminas, xilófonos y metalófonos. A esta persona le van a ayudar... (el Mt nombrará a 3 ó 4 chavales para que ayuden en esta tarea al niño con TDAH). Lo que hay que hacer es colocarlos correctamente y cuando finalice la sesión se volverán a poner en el sitio donde estaban. Tienen que estar siempre limpios y en buen estado, ¿vale?

El Mt va haciendo más grupos que se van encargando cada uno de otros instrumentos. Habrá un delegado o delegada en cada grupo que lo supervisa todo.

Mt -Vamos a recordar lo dicho. El grupo A (el del niño con TDAH), cuando entre en el aula colocará los instrumentos de placa, REPETID TODOS CONMIGO (todo el grupo A lo repite); cuando finalice la clase, los volvemos a colocar en su sitio, REPETID TODOS CONMIGO (todo el grupo A lo repite); tienen que estar en perfecto estado todos los instrumentos, REPETID CONMIGO (los niños del grupo A lo repiten). Muy bien.

Esto lo hará el Mt con todos los grupos, que serán unos cinco. Cada grupo se encargará de un asunto y de un grupo instrumental. Cada vez que se inicie una nueva sesión musicoterapéutica, el profesor hará repetir a cada grupo lo que han de hacer (autoverbalización) de forma breve. En especial lo hará con el grupo del crío que tiene TDAH para que éste comprenda bien qué es lo que tiene que hacer exactamente. Es fundamental que a este niño con TDAH se le den pequeñas responsabilidades como la de ser el delegado de su grupo, para fomentar su autoestima, ayudado por el propio Mt y el resto de los chavales que forman el grupo.

Mt -Bien, ahora cada uno de vosotros escogerá un instrumento (los niños lo eligen). Yo también voy a tocar un instrumento (los bongós, por ejemplo). Cuando yo diga que toquéis fuerte, tocaréis fuerte; cuando yo diga que toquéis suave, vosotros tocaréis suave; si yo digo que toquéis lento, vosotros tocáis lento; si yo digo rápido, vosotros tocaréis rápido; ¿vale? Adelante.

Lo anterior también se puede realizar por imitación: si el musicoterapeuta realiza una música de modo lento, los chavales lo imitarán.

El Mt les va indicando multitud de opciones (además de las anteriores órdenes, también se puede mandar a los niños que toquen el instrumento que han elegido con una pierna levantada, con la cabeza mirando hacia arriba, sonriendo, con cara de tristeza, mirando a un compañero, con los ojos cerrados, moviendo todo el cuerpo, etc.).

Mt -Ahora, para finalizar, vamos a tocar todos lo más rápido que podamos y fuerte, sin romper ningún instrumento. Una, dos y tres (con esto se pretende conseguir un efecto catártico; en definitiva, de descarga).

El Mt se fijará en todos los niños, pero, especialmente, en el comportamiento del niño con TDAH. Seguidamente, les preguntará a cada uno de los chiquillos qué le ha parecido la experiencia, empezando por el crío que tiene TDAH. Después de haber respondido cada chaval, el Mt le reforzará diciéndole que muy bien (por la respuesta dada).

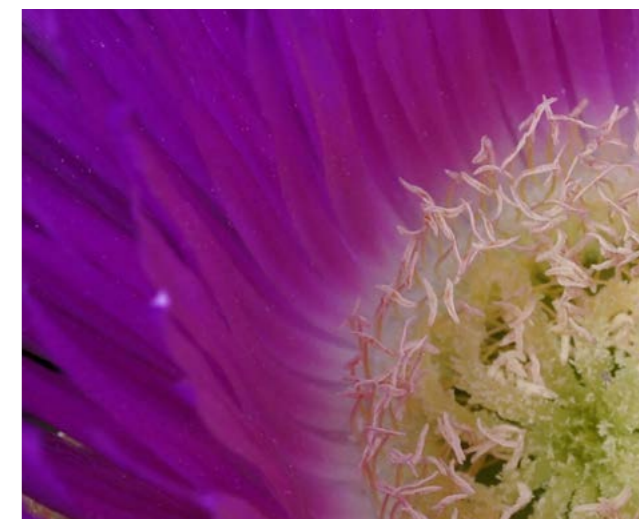
Mt -Perfecto. Lo habéis hecho muy bien. Ahora el grupo A (donde está el niño con TDAH) recogerá los instrumentos de placa, REPETID TODOS CONMIGO (los críos del grupo A lo repiten); y os fijaréis que estén en perfecto estado, REPETID TODOS CONMI-

GO (los del grupo A lo repiten). Ahora el grupo B. Muy bien. Como lo habéis hecho todos tan bien, os voy a poner un punto en el panel de la pared. Veo que fulanito (niño con TDAH) tiene ya los cinco puntos y el resto, los tres puntos. Venga, en estos 10-12 minutos últimos fulanito va a hacer lo que me pidió y el resto también haréis lo que me pedisteis.

El Mt dejará hacer aquello que pactó con los alumnos si lograban llegar al tope de puntos (unos eligieron poder escuchar una música, otros leer un determinado libro o cómic, otros dibujar, otros jugar a algún juego de mesa, otros tocar determinados instrumentos, otros charlar de lo que quieran con otros compañeros, etc.).

Después, los chiquillos harán su autoevaluación y el Mt anotará ésta más la valoración suya sobre lo que han realizado los niños.

Se pone la música de despedida mientras los alumnos salen del aula.





Sesión alternativa

Se puede añadir a una de las cinco sesiones previstas, o sustituir una de las realizadas por la que sigue a continuación.

Se pone la música de bienvenida.

Mt -Muy buenas. Espero que estéis todos bien. Mirad, vamos a prestar atención. Os pondréis de espaldas a mí, cerraréis los ojos e intentaréis adivinar que objeto está sonando. Por favor, no contestéis antes de que yo os lo diga. Empezamos. (El Mt hace sonar unas llaves). ¿Qué ha sonado? (los niños responden). (El Mt hace sonar una tiza escribiendo en la pizarra). ¿Qué ha sonado? (los niños responden). (El Mt hace sonar unas claves). ¿Qué ha sonado? (los niños responden). (El Mt hace como que llora). ¿Qué habéis escuchado? (respuesta de los críos). (El Mt hace como que se ríe). ¿Qué he hecho? (los chavales responden).

Luego, se puede realizar una sesión de relajación grupal como la explicada en la 2ª sesión que sólo se hizo para el niño con TDAH.

El Mt se fijará más en el crío con TDAH viendo sus respuestas y reacciones.

Cada alumno hará una autoevaluación. Esto lo anota el Mt en su registro junto con la evaluación del propio Mt. (ver autoevaluación por parte de los niños y evaluación del Mt).

Se pone la música de despedida.

NOTA

Hay que señalar que en cada una de las sesiones se ha dado siempre un punto (refuerzo positivo) tanto al niño con TDAH como al resto de los compañeros. En el caso de que no se hubieran portado correctamente, no se les pone un punto negativo. En principio no se les adjudica nada, y se les dice que cuando se porte (porten) mejor entonces se le (les) pondrá ese punto en el panel de la pared, para que cuando lleguen a un cierto número puedan obtener determinados beneficios.

Conclusiones

La musicoterapia, dentro de las terapias alternativas, es algo muy interesante para mejorar en los niños o niñas con TDAH sus conductas y rendi-

miento académico. Con la musicoterapia, conseguimos que los alumnos optimicen el comportamiento y rendimiento escolar, además de integrarles más en el grupo y aumentarles la autoestima.

Bibliografía

Brenner, A (1987). *Los traumas infantiles*. Madrid: Planeta.

Campo, P del (coord.) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú-Agruparte.

Cateura Mateu, M (1977). *Formación musical en la educación básica*. Barcelona: Publicaciones Clivis.

Cambier, J.; Masson, M. (2000). *Manual de Neurología*. Barcelona: Masson.

Davis, W.B.; Gfeller, K.E.; Thaut, M.H. (2000). *Introducción a la musicoterapia. Teoría y práctica*. Barcelona: Boileau.

Díaz, M.; Bresler, L.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G.; Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.

DSM-IV (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: American Psychological Association (APA).

Gaston, E. (1968). *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Junqué, C.; Barroso, J. (1995). *Neuropsicología*. Madrid: Síntesis

Psicología.

Lacárcel Moreno, J (1995). *Musicoterapia en la educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia.

Scharfetter, Ch (1977). *Introducción a la psicopatología*. Madrid: Morata.

Willems, E (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Estudio. ◀

🕒 Recibido: 07/03/2014 ✓ Aceptado: 08/04/2014



Alejandro Macharowski

Licenciado en Bellas Artes

Escuela Superior de Arte y Tecnología de Valencia (ESAT)

alemacha@esat.es

Homenaje a la memoria de un creador: Elliot W. Eisner

“Un artista que no imite sino que sea creador se expresa a sí mismo; sus obras no son imágenes reflejadas de la naturaleza, sino nuevas realidades no menos significativas que las realidades de la naturaleza misma. La representación de lo que acontece diariamente mediante esas imágenes reflejadas que hemos mencionado queda reservada para aquellos que no poseen la facultad de crear algo nuevo y sucumben al fenómeno en sí”. (Malevich, 2007: 26)

Con estas palabras del pintor Kazimir Malevich intentó acercarme -si eso es posible en pocas palabras- a la obra de un creador íntimamente comprometido con la educación, un impulsor de la formación artística, una persona que en todos sus años de vida no ha sucumbido a la realidad. Alguien que ha intentado cambiarla otorgándole una entidad que hasta el momento la formación en artes visuales no había tenido.

Elliot W. Eisner mejoró el estado de la educación por medio de sus aportes al valorar la importancia de la educación artística. Su influencia en el ámbito educativo fue importante en todo el mundo, lograda en gran medida a través de sus textos y de su docencia.

Este profesor de arte de la Universidad de Stanford ha sido una persona que durante toda su vida ha tratado de “representar lo que acontece diariamente” -como nos recuerda Malevich (2007:16)- y lo ha hecho de diversas maneras: como artista, como maestro, como escritor, como divulgador, como investigador.

A finales de los años 80 participó en la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales denominado *Disciplina Basada en la Educación Artística* (DBAE) desarrollado para el Centro Getty de California, EE.UU. La DBAE es un modelo estructurado en cuatro pilares fundamentales: práctica artística, estética, crítica e historia. Este método tiene como propósito: el desarrollo de la imaginación; el conseguir una ejecución artística de calidad, a partir de la incorporación de habilidades técnicas; el aprender a observar las cualidades de las obras artísticas y a hablar con conocimiento acerca de ellas; la comprensión del contexto cultural e histórico del arte; y la formulación de juicios acerca de su naturaleza y argumentación.

Búsqueda basada en las artes (fig.1) o *El ojo ilustrado* (fig.2) son algunos de sus libros a destacar.



Figura 1. Portada del libro "Arts based research"



Figura 2. Portada del libro "El ojo ilustrado"

Además de docente en artes visuales ha sido presidente de la *Asociación Americana de Investigación Educativa* (AERA) www.aera.net, la *Asociación Nacional de Educación Artística* (NAEA) www.arteducators.org, la *Sociedad John Dewey* jds.wabash.edu/jds, y la *Sociedad Internacional para la Educación por el Arte* (INSEA) www.insea.org. Elliot W. Eisner participó en el Proyecto Katterring de la Universidad de Stanford, que se propuso definir los ámbitos o dominios de la enseñanza y el aprendizaje del arte.

Contribuyó en la difusión de la educación artística. Las teorías expresadas, en los diferentes textos escritos por él, han ayudado a modernizar los enfoques de la educación artística en todo el mundo. Eisner no es solo importante para los docentes de educación artística, sino también para los educadores en general.

Otros textos a destacar han sido dos libros fundamentales que nos acercan a la comprensión del mundo del arte y la educación por el arte: *El arte y la*



creación de la mente (fig.5), donde nos explica la importancia y el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia; y *Educar la visión artística* (fig.6), donde nos argumenta que las artes son un importante medio para el desarrollo de los aspectos más sutiles y complejos de la mente, explorando las formas en que el proceso del pensamiento y la creación artística pueden y deben ser utilizados para mejorar la práctica educativa en todas las disciplinas.

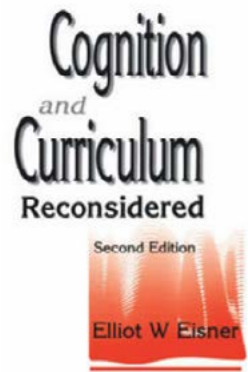


Figura 3. Portada del libro "Cognition and Curriculum"

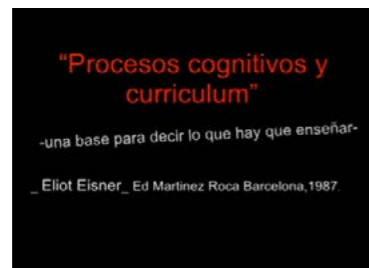


Figura 4. Portada del libro "Procesos cognitivos y currículum"



Figura 5. Portada del libro "El arte y la creación de la mente"



Figura 6. Portada del libro "Educar la visión artística"

Elliot Wayne Eisner, nacido el 10 de marzo de 1933 en la ciudad de Chicago, Illinois, nos dejaba el pasado día 10 de enero. Pertenecía a una familia de inmigrante judíos rusos, emigrados a Estados Unidos de Norteamérica en 1909. La Universidad de Stanford, en el pasado mes de enero, le rindió un cálido homenaje póstumo: The Eisner Family and Stanford Graduate School of Education invite friends, colleagues, and family to celebrate the life of Elliot W. Eisner (March 10, 1933-January 10, 2014) ed.stanford.edu/events/elliott-eisner-memorial



Figura 7. Portada del libro "Cognición y Currículum"



Figura 8. Portada del libro "La escuela que necesitamos"

Una de las frases que más tengo presente de él: "Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer" (Eisner, 1998: 15). Expresión que habla de la importancia de la observación, una de las actitudes más importantes donde se fundamenta la enseñanza de la educación plástica y visual, "ver para hacer", nos habla de unas acciones que llevan implícitas la observación, la comprensión, el análisis y la experimentación. Actividades que nos estimulan y motivan para comprender al mundo como uno lo ha percibido, para representarlo, una y otra vez, según nuestra propia visión.

Mi mayor respeto y admiración a su persona y obra.

"Una de las tareas pedagógicas más importantes es ayudar a los estudiantes a formular algo que decir y que sea importante para ellos" (Eisner, 2004: 131)

Bibliografía

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* (Prólogo, Elliot W. Eisner]. Barcelona: Ediciones Paidós.

Baron, T y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks: Publicaciones Sage

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca

----- (1995). *Educar la visión artística*. (Revisión de Roser Juanola Terradellas). Barcelona: Ediciones Paidós. (Ed. Orig. 1972)

----- (1996). *Cognition and curriculum, reconsidered*. Thousand Oaks: Publicaciones Sage

----- (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

----- (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

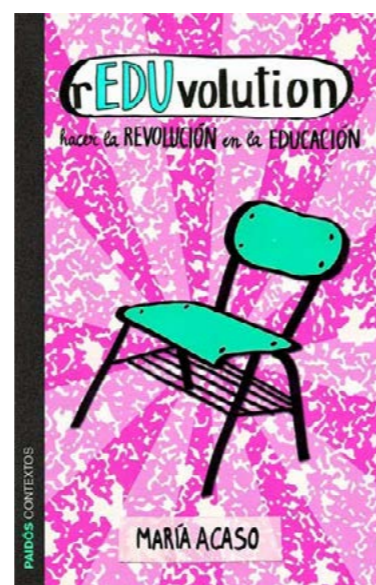
Malevich, K. (2007). *El mundo no objetivo*. Sevilla: Editorial Doble. (Ed. Orig. 1927)◀



Dra. Amparo Alonso-Sanz
Universitat de València

rEDUvolution hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN

Autora María Acaso
Ilustraciones Clara Megías
Año 2013
Lugar de publicación Barcelona
Editor Paidós contextos
Páginas 223
ISBN 978-84-493-2950-0



El presente volumen en castellano recoge los principios teóricos que posibilitarían desarrollar una revolución educativa en las aulas.

De María Acaso sabemos, según se nos informa en la propia obra, que es profesora titular de Educación Artística en la Universidad Complutense de Madrid y miembro del colectivo Pedagogías Invisibles. Sus proyectos (Esto no es Una Clase), sus libros (La educación artística no son manualidades y El lenguaje visual). Una forma de seguirla es a través de su blog maria-acaso.es.

Con un proceso de mezcla rizomática, la autora se basa en fuentes del ámbito de la educación y de las artes visuales como Bourriaud o Foncuberta. Toma referentes como Maria Montessori, John Dewey o Paulo Freire por su lucha metodológica. Considera a profesionales hispanohablantes como Alejandro Pisticelli, Eduard Punset o José Antonio Marina, anglosajones como Elizabeth Ellsworth, Gloria Jean Watkins, Ken Robinson, Sugata Mitra o Henry Giroux, o de otras procedencias como Jacques Rancière o Francesco Tonucci.

Los pasos seguidos para recopilar las ideas que han dado vida a la obra surgen de una mirada a la educación desde una óptica diferente, más reflexiva, analítica y autocrítica, que ha tenido en la propia experiencia docente la mejor estrategia para el estudio y cotejo. Es por ello que el texto emana tintes de educación artística aun cuando no trata de ceñirse en sus propuestas a esta área de conocimiento sino a un cambio pedagógico general. Pues la finalidad del libro es estimular mediante ideas, así como con claves sencillas y profundas, el paso de una educación basada en un paradigma caduco a una educación basada en el mundo que nos rodea. La obra transpira un aire didáctico característico de investigadores dedicados a la formación, que facilita la comprensión de conceptos novedosos y transgresores. Este calado didáctico se entreluce en la clarísima estructura expositiva; en el lenguaje empleado a la vez riguroso, académico pero perfectamente comprensible también por inexpertos; el marcado despliegue de definiciones; la riqueza y calidad de las ilustraciones.

La obra queda organizada en una introducción, cinco capítulos, el epílogo y los glosarios. Comienza el primer capítulo por el terreno del inconsciente, tratándolo como un participante más del acto educativo, que convierte lo que se pretende enseñar en otra cosa que los estudiantes aprenden. En el segundo capítulo se profundiza en el concepto de comunidad educativa

caracterizada por la colaboración, horizontalidad y democracia. En el tercer capítulo la estrategia de estimular los sentidos cuestiona el espacio educativo para transformarlo en un lugar habitado mediante el mobiliario, las paredes, el humor o la posibilidad de traspasarlo mediante las nuevas tecnologías. En el cuarto apartado se invita a pasar de lo descriptivo a lo narrativo, mediante la conexión de los aprendizajes con la vida real y cotidiana, donde tiene lugar la industria del entretenimiento que permite disfrutar de lo lúdico. Y finalmente se apuesta por no basar la educación en la evaluación para basarla en el aprendizaje, la motivación, la responsabilidad y el trabajo en equipo. El epílogo reconoce la existencia de instituciones y profesionales que ya llevan a la práctica las propuestas realizadas, a la vez que reclama que sean la norma. Y los glosarios se presentan en un formato abierto invitando al lector a definir a su manera los principales conceptos hallados.

Tras la lectura pueden quedar dudas sobre ciertas dificultades encontradas para llevar a la práctica algunas provechosas ideas. Es por ello que hubiera sido preciso una mayor extensión en algunos capítulos, como en el último, donde a mi parecer no termina de quedar resuelto cómo una vez basadas nuestras enseñanzas en el aprendizaje y no en la evaluación, se podría evitar acabar calificando cuantitativamente a pesar de ser una de las obligaciones docentes.



El tono del discurso es vehemente. Debido a ese ímpetu el lector no dejará de cuestionar la práctica docente, ya sea la propia si el lector es enseñante, o la de cualquier experiencia tenida como aprendiz. Ese efecto estimulante es el que provoca el deseo de continuar leyendo el texto para descubrir en qué nuevas facetas, aspectos y tendencias es posible actuar, modificar la conducta y el pensamiento profesional. Porque este trabajo induce a un continuo diálogo interno, una lucha por rebatir o confirmar lo que la autora propone como certezas en una exposición fluida y amena. Existe una continua invitación a la interacción que contribuye al disfrute del ejemplar, gracias a unas ilustraciones que incitan al acto reflexivo, a dibujar, trazar o recortar las páginas. Se trata de imágenes sencillas pero directas y de bellas metáforas visuales.

Recomiendo esta lectura tanto a maestros consagrados como a estudiantes de Magisterio, a docentes encargados de la formación inicial del profesorado, al profesorado en general y a investigadores que deseen conocer en profundidad alternativas metodológicas. Encomienda, con independencia del área de conocimiento que estos enseñantes impartan, pero especialmente si provienen de un ámbito diferente del de la educación artística porque entonces todavía será más fructífera la lectura. ◀





RESEÑAS DE EVENTOS



I Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música 27, 28 y 29 de marzo de 2014

El **I CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA**, celebrado en Valencia el pasado mes de marzo, organizado por SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español) con la colaboración de la Conselleria de Educación de la Comunitat Valenciana, tuvo un impacto inesperado, pues la cantidad de comunicaciones, así como mesas de debate aportaron las necesarias conclusiones para reflexionar sobre los cambios que llevarán a las Enseñanzas Superiores de Música a moverse y adaptarse a las realidades del siglo XXI.E



Día Internacional de la Danza

El pasado 29 de abril se celebró el **DÍA INTERNACIONAL DE LA DANZA**, como ya es habitual desde 1982, gracias a la iniciativa del CID-UNESCO, celebrándose multitud de actos simultáneos, que dieron la imagen de un excelente trabajo que permitirá una proyección relevante a los bailarines españoles



núm. 8 | mayo 2014



PRÓXIMOS EVENTOS



III ENCUENTRO DE ESCUELAS DE MÚSICA

15 y 16 de noviembre de 2014

III ENCUENTRO DE ESCUELAS DE MÚSICA (15 y 16 de noviembre de 2014) Noja volverá a ser el núcleo de reunión de gestores y profesores que mueven las Escuelas de Música, con la presentación de proyectos innovadores que han permitido ir más allá de los recorres en Educación Artística.

I ENCUENTRO DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MUSICAL DE LA COMUNIDAD CANARIA

20 y 21 de junio de 2014

I ENCUENTRO DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MUSICAL DE LA COMUNIDAD CANARIA (20 y 21 de junio de 2014), reunirá a docentes de todo el territorio español, contando con la ponencia especial de Da. Ana Lucía Frega.

XIII CONGRESO DE SIBE. Diálogo, apertura e interdisciplinariedad: hacia la etnomusicología del siglo XXI

23, 24 y 25 de octubre de 2014

XIII CONGRESO DE SIBE. *Diálogo, apertura e interdisciplinariedad: hacia la etnomusicología del siglo XXI*
Cuenca (España), 23, 24 y 25 de octubre de 2014

Sede de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo

II SEMINARIO DE TRABAJO SEM-EE Y I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DIRECTORES DE AGRUPACIONES MUSICALES

8 y 9 de noviembre de 2014


II SEMINARIO DE TRABAJO SEM-EE Y I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DIRECTORES DE AGRUPACIONES MUSICALES (8 y 9 de noviembre de 2014). Este II Seminario que se celebrará en la Unión Musical de Llíria, acogerá el I Encuentro Internacional de Directores de agrupaciones musicales, con la finalidad de aportar líneas didácticas y pedagógicas a las diferentes agrupaciones profesionales, amateurs y escolares

II CONGRESO NACIONAL "LA INVESTIGACIÓN EN DANZA"

14, 15 y 16 de noviembre de 2014 (Bilbao)

IX SIMPOSIO LENGUA, EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN 21 y 22 de noviembre de 2014 (Universidad de Girona)

ARTS EDUCA

 **Consolat de Mar
BENAGUASIL**
Carles Subiela
Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)
Tel.0034 96 273 73 75 Fax.0034 96 273 11 48
Correu-e: ventas@consolatdemar.com
Web: www.consolatdemar.com

 **www.ARGOT.es**
Libros Café Prensa

NO CERRAMOS A MEDIODÍA
SIN CERRAR EL VENTANILLÓN
TEL: 944 224 488 - FAX: 944 224 488
benaguasil@argot.es

 **EDU**
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

 **SEM-EE**

 **OBRAC**

VENTA DE INSTRUMENTOS MUSICALES - TALLER DE REPARACION
 **CASTELLO MUSICAL**
WWW.CASTELLOMUSICAL.COM
Tel. 964 27 04 15 - C/Maestro Ripollés 38 - 12093 - CASTELLÓN

 **Carisch**
REAL MUSICAL