

Otoño 2014

ETNOMUSICOLOGÍA

XIII CONGRESO SIBE *Diálogo, apertura e interdisciplinariedad: hacia la etnomusicología del siglo XXI*

Juan Carlos Galiano Díaz 2

II JORNADAS DE MÚSICA Y MUSICOLOGÍA DE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA. Escuchar e imaginar la identidad.

Ruth Piquer Sanclemente 5

CURSOS DE VERANO UNIA 2014 *Música y cultura urbana: del rock al hip hop.*

Belén Muro Vela 8

XVII CURSOS DE VERANO UNIVERSIDAD COMPLUTENSE *Arte, música y filosofía en África. Claves para una reflexión.*

Isabela de Aranzadi 11

VIII SIMPOSIO INTERNACIONAL LA CREACIÓN MUSICAL EN LA BANDA SONORA. "Imágenes sonoras, músicas visibles"

Pedro Buil Tercero 15

VII SIMPOSIO INTERNACIONAL LA CREACIÓN MUSICAL EN LA BANDA SONORA

Inés Rocío Morán Gil 19

Tesis doctoral: *Nuevas tecnologías, experimentación y procesos de fusión en el rock progresivo de la España de la transición: la zona norte.* Autor: Eduardo García Salueña

Eduardo Viñuela Suárez 22

Tesis Doctoral: *El ska en España: escena alternativa, musical y transnacional* Autor: Gonzalo Javier Fernández Monte

Susana Moreno Fernández 24

ARTEFACTOS

ETHNOMUSIKA

Natalia Parrado 28

CÁCERES IRISH FLEADH 2014 Embajada de la música irlandesa en España.

María Teresa Hidalgo Hidalgo 33

INVESTIGACIÓN

La ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles: una incoherente tradición normalizada con fecha de caducidad.

Sergio Lasuén Hernández 37

Una propuesta educativa de escucha en relación con la imagen a través de la serie de animación *Little Amadeus*.

Virginia Sánchez Rodríguez 60

Contribuciones de la neurociencia de la música al ámbito educativo.

Miriam Albusac-Jorge 87

Editorial

En *Cuadernos de ETNOMusicología* estamos de estreno. Estrenamos contenidos y estrenamos formato. Tras la disolución de *Etno. Revista de música y cultura*, es nuestra intención rescatar el espíritu de información y puesta al día sobre el mundo etnomusicológico nacional que inspiraba aquella, sin perder la vocación de investigación que siempre ha pretendido esta revista.

El panorama de eventos científicos, jornadas, cursos, congresos, defensas de tesis y encuentros varios que sobre las músicas populares proliferan en toda la geografía nacional hace pensar que nos encontramos en un buen momento para la Etnomusicología. Intentamos en estas páginas dar cuenta de una parte de estos eventos, recogiendo la información que nos hagan llegar nuestros socios y socias.

Estamos también de enhorabuena por la celebración de nuestro XIII Congreso de SIBE en Cuenca, donde hemos comprobado la buena salud de los estudios en músicas populares, su riqueza y, como reza el título del congreso, su interdisciplinariedad. Estas páginas pretenden ser, desde ahora, reflejo de todo ello.

Equipo

Dirección: Teresa Fraile Prieto y Eduardo Viñuela Suárez

Equipo editorial: Fernán del Val, Gonzalo Fernández Monte, Llorián García Flórez, Rubén Gómez Muns, Isabel Llano Camacho, Susana Moreno Fernández, Mariló Navarro, Sara Revilla Gutiérrez, María Salicrú-Maltas

EDITA: SIBE Sociedad de Etnomusicología
www.sibetrans.com

CONTACTO: etno.cuadernos@sibetrans.com

XIII CONGRESO SIBE DIÁLOGO, APERTURA E INTERDISCIPLINARIEDAD: HACIA LA ETNOMUSICOLOGÍA DEL SIGLO XXI

Juan Carlos Galiano Díaz

La sede de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Cuenca albergó durante los días 23, 24 y 25 de octubre de 2014 el XIII Congreso de la Sociedad de Etnomusicología (SibE), titulado *Diálogo, apertura e interdisciplinarietà: hacia la etnomusicología del siglo XXI*. La necesidad de un acercamiento entre ciencias y disciplinas es fundamental en la etnomusicología de hoy día para poder afrontar los diferentes retos que la música popular plantea actualmente, por ello, la interdisciplinarietà es uno de los pilares básicos de los estudios e investigaciones del siglo XXI. Cuenca, ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1996, fue la encargada de suceder a Cáceres (localidad escogida para albergar el XII Congreso SibE) en la celebración de este congreso que se viene celebrando bianualmente.

En esta edición la programación del congreso se estructuró en conferencias plenarias, comunicaciones y posters. Paralelamente se desarrollaron otras actividades como la visita guiada a la ciudad de Cuenca y dos conciertos llevados a cabo por grupos castellano-manchegos.

La coordinación general del congreso corrió a cargo del conquense Marco Antonio de la Ossa, profesor del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la

Facultad de Educación de Cuenca (UCLM). El congreso estuvo organizado por la SibE y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), y entre los colaboradores, cabe destacar a la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), la Fundación Turismo de Cuenca, el Convention Bureau de Cuenca, RNE 3 y el Pub Los Clásicos de Cuenca. El logo del Congreso fue realizado por el también conquense José Luis Vieco.

Aproximadamente 175 estudiantes, profesores e investigadores de universidades y centros educativos de diferentes puntos de España, Portugal, Latinoamérica y Europa se reunieron con el objetivo de mostrar sus trabajos, que abordan temáticas relacionadas con las músicas de tradición oral, la didáctica de la música, la interdisciplinarietà y metodologías de investigación etnomusicológica en el siglo XXI, las nuevas formas de consumo musical, las músicas populares urbanas e identidades en proceso, la gestión musical en el siglo XXI y el flamenco. Tanto las distintas comunicaciones como las diferentes conferencias plenarias se desarrollaron indistintamente en el Aula Magna Ernest Lluch y en el Aula Ángel Luis Mota.

La jornada del jueves 23 de octubre abrió con la recepción de los participantes en el

hall de la sede de la UIMP y con el acto de apertura del XIII Congreso de SIBE.



Recepción de participantes

Tras la presentación de diversas comunicaciones, se llevó a cabo la primera de las conferencias plenarias de mano del etnomusicólogo argentino Ramón Pelinski, titulada “La música no es lo que pienso sino lo que vivo. Notas sobre la corporalidad y música”, en la cual se pudo observar cómo nuestra condición humana de seres corporalizados está imbricada en nuestra práctica musical corriente y en nuestros discursos musicales. En la sesión vespertina del jueves fueron presentados los diferentes posters. Una vez finalizada la primera jornada del Congreso, los asistentes al congreso realizaron una visita guiada por el casco antiguo de la ciudad de Cuenca.



Asistentes a una de las sesiones

El viernes 23 tuvo lugar la segunda de las conferencias plenarias a cargo de Antonio Alcázar, profesor titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), titulada “Hacia una enseñanza musical creativa”. En dicha conferencia quedó reflejada la importancia de la didáctica de la música hoy día, donde cada vez más se tienen en cuenta las músicas populares urbanas, de tradición oral y la enseñanza creativa. A las 14h fue emitido el programa radiofónico de ámbito nacional *Discópolis* (RNE 3) dirigido por José Miguel López desde Cuenca, donde fueron partícipes algunos de los participantes en el Congreso como Teresa Fraile, Ramón Pelinski, Judith Helvia García o Marco Antonio de la Ossa.



Marco A. de la Ossa, Teresa Fraile, José Miguel López, Ramón Pelinski y Judith García en *Discópolis*

A última hora de la tarde del viernes tuvo lugar la asamblea de la Sociedad de Etnomusicología (SIBE), en la cual quedó constituida la nueva junta directiva donde la candidatura única propuesta, presidida por Teresa Fraile (profesora de la Universidad de Extremadura), sustituyó a la anterior junta directiva, presidida por Héctor Fouce (profesor de la Universidad

Complutense de Madrid). También se debatió la sede del próximo congreso, que se celebrará previsiblemente en Madrid. Para finalizar la jornada del viernes se desarrolló a las 22.30h el concierto del grupo *Vania Cuenca & The Muffins* en el Pub Los Clásicos de la Plaza Mayor de Cuenca.



Conferencia de Richard Elliot

El sábado 25 continuaron desarrollándose diferentes comunicaciones acerca de las distintas temáticas abordadas en el congreso. Del mismo modo, el etnomusicólogo británico Richard Elliot fue el encargado de realizar otra de las conferencias plenarias, titulada “Familiar Futures, Strange Pasts: Popular Music and the Art of Storytelling” donde quedó reflejada la relación del campo de estudio de la música popular con aspectos de la estética, la tradición, la educación y la tecnología. De la mano del periodista y director del programa *Discópolis*, José Miguel López, tuvo lugar la conferencia de

clausura, titulada “¿Cómo se difunde la música tradicional y popular?”, la cual ofreció distintas vías sobre cómo se difunde la música tradicional y popular.

Una vez finalizado el congreso, se desarrolló el segundo de los conciertos programados, a cargo del grupo *Zascandil Folk*, también en el Pub Los Clásicos.



Concierto de Zascandil Folk en pub Los Clásicos

Por último, no cabe dejarse en el tintero el buen número y calidad de las comunicaciones presentadas por investigadores y profesores procedentes de diversas universidades como la de Granada, Salamanca, Valladolid, Oviedo, Complutense y Autónoma de Madrid o del Conservatorio Superior de Córdoba o Valencia entre otros.

II JORNADAS DE MÚSICA Y MUSICOLOGÍA DE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA

Escuchar e imaginar la identidad

Ruth Piquer

Por segunda vez consecutiva el proyecto “Identidades nacionales, Regionales y locales en las culturas musicales de Latinoamérica y España en el siglo XX (IMLAES)” ha organizado las *Jornadas de Música y Musicología de España y Latinoamérica*, de nuevo en la Universidad Complutense de Madrid.

La edición anterior, celebrada en diciembre de 2013, se centró en cuestiones de exilio, nacionalismo y cambios culturales en torno a compositores latinoamericanos y españoles, y repertorios históricos y populares. En esta segunda convocatoria, celebrada el 28 de octubre de 2014, la implicación del medio audiovisual en el método y el discurso (etno)musicológico, la construcción de discursos identitarios en este mismo y la escucha como concepto que involucra a la antropología y la musicología, fueron piedras de toque fundamentales de las conferencias y el debate.

Las intervenciones de Enrique Cámara y Miguel Ángel García Velasco reflexionaron acerca del uso del audiovisual en la investigación y en la presentación de resultados, sobre la base de los estudios de la antropología visual aplicados a la etnomusicología. Por su parte, Enrique Cámara presentó los documentales que constituyen el resultado de varios

proyectos realizados en la Universidad de Valladolid.

Los tres ejemplos, correspondientes respectivamente a música y artes escénicas de la India, tradiciones populares extremeñas y tango argentino, constituyen un buen muestrario de la utilización del discurso audiovisual con fines didácticos y divulgativos, pero siempre como medio de incorporación de cuestiones teóricas y epistemológicas de la Etnomusicología y la Antropología Social. A partir de las disquisiciones que en sus textos esbozan John Baily, D’Amico y Steven Feld, Enrique Cámara discutió posibles maneras de narración de acuerdo a los temas tratados.

El debate ético en el audiovisual etnomusicológico aflora cuando se plantea la propia narración audiovisual como fuente documental y creativa, esencial para la creación de los discursos a través de la escucha e imaginación (entendida esta última como construcción de imágenes) de las músicas, sus protagonistas y sus espacios. Son reflexiones archiconocidas en la Antropología pero de relativa reciente incorporación a los ámbitos académicos de la Etnomusicología. Progresivamente se ha ido restando peso al valor epistemológico de la oralidad frente a la necesidad de situar en primer plano la dimensión visual y *performativa*, gestual, prosémica. El

documental (etno)musicológico se ha situado en su trayectoria entre la ficción narrativa y el documental etnográfico y ha puesto sobre la mesa el debate en torno a la mediación argumental e interpretativa, de qué manera y en qué medida se debe incluir al propio protagonista (antiguo informante y colaborador) como narrador y también en qué medida y manera el investigador es auditor y participante a la vez.

Sobre estos temas versó asimismo la ponencia de Miguel Ángel García Velasco, centrada en el proyecto que coordina, *Afrokuba* (Cuba-Suiza). El proyecto cuenta con un amplio grupo de trabajo dedicado al estudio y difusión de la “cultura popular tradicional” de Cuba, en concreto algunos rituales religiosos afrocubanos vinculados con la rumba en comunidades *arará* y *abacúa* de las provincias occidentales, Matanza y la Habana. En su intervención García Velasco mostró la relevancia que en su investigación, y por ende en el discurso audiovisual, adquieren los aspectos organológicos de los instrumentos de la rumba, como medio para mostrar el sincretismo presente en las expresiones musicales de dichas comunidades. Asimismo explicó los planteamientos éticos y metodológicos de su trabajo de campo a través de la reflexión planteada en trabajos anteriores de Fernando Ortiz, Argeliers León y Lidia Cabrera. Con su presentación el debate giró hacia el cuestionamiento de la escucha (en el sentido real y figurado) de las voces de las comunidades estudiadas y hasta qué punto actúa como medio para visibilizar un patrimonio en extinción, contribuir a un mayor y mejor conocimiento de los

afrodescendientes en Cuba así como mostrar unas problemáticas sociales concretas.

Escuchar para narrar y mostrar, implica así, en el contexto (etno)musicológico, y recordemos las ideas de Jeff Titon, aquella bi-musicalidad de Mantle Hood, además de los ideales de equidad de Lomax, involucrarse en la audición de los protagonistas de las músicas estudiadas. Audición entendida como meditación sobre los sonidos y silencios que selecciona y produce nuestro discurso teórico, narrativo y audiovisual y hasta qué punto escuchan e imaginan la realidad de lo representado.

Sobre ello reflexionó Elías Morado, partiendo de la frase de Walter Benjamin; “¿No hay en las voces a las que damos nuestro oído un eco de aquellas ya silenciadas?”. Aplicó estas ideas a la construcción de idea del indio americano como valor de uso para narrar la historia musical del Barroco americano, centrándose en el caso historiográfico específico del *Codex Valdensis* (1620-1630) y tomando como punto de partida la teoría del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría. Por el terreno de la escucha implicada transitó también la intervención de Miguel Á. García acerca de los *pilagá*, uno de los pueblos originarios que habitan en el Chaco argentino. Su perspectiva se basó en la propia escucha de esta comunidad de su entorno sonoro y la construcción de su paisaje musical, que se halla inmerso en un intenso proceso de transformación de las imágenes y sonidos que lo conforman.

La intervención de Julio García Ruda aportó a las jornadas la exposición de problemas específicos de grabación, transcripción y metodología a través del caso concreto de la población bereber de la región de Guelaya en el Rif oriental. Usos, funciones y valores simbólicos subyacentes a la música estudiada se pusieron de manifiesto a través del discurso metodológico. Para cerrar las jornadas, Marita Fornaro compuso una exégesis histórica de los vínculos y resistencias entre música y dictadura en Uruguay, entre los años 1973 y 1985. Con su conferencia afloraron también en el debate cuestiones sobre la escucha de las –cambiantes– identidades de las canciones como símbolos ideológicos e igualmente ellas mismas como medios de creación de identidad en procesos transculturales.

Con su segunda edición, las jornadas consolidan un espacio de debate centrado en aquellos enfoques pluridisciplinarios de la musicología, muy necesarios en el ámbito académico. Pero además estas jornadas se plantean como un valioso espacio de reflexión para los estudiantes, y como proyección de los planteamientos conceptuales, metodológicos y deontológicos que los estudios de Musicología ponen de relieve.

Puede consultarse el programa completo y los resúmenes de las intervenciones en http://www.imlaes.com/archivo/II_Jornadas.php

CURSOS DE VERANO UNIA 2014

Música y cultura urbana: del rock al hip hop

Belén Muro Vela

Hace tan solo unos meses, del 18 al 21 de agosto concretamente, se realizó en el Campus Antonio Machado de Baeza (Jaén) el curso *Música y Cultura Urbana: del rock al hip hop*, organizado por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y dirigido por Joaquín López González (Universidad de Granada) y Eduardo Viñuela Suárez (Universidad de Oviedo). Un evento que contó con la participación de personajes destacados de la cultura popular, como Antonio Pamies (uno de los iniciadores del cómic *underground* en España), Igor Paskual (músico y compositor, guitarrista de *Loquillo*) y Domingo Antonio Edgang Moreno, más conocido como *El Chojin* (artista de hip hop muy reputado en España).

En estos cursos que cada verano organiza la UNIA se desarrolla de forma continua una relación entre docencia e investigación que permite a los estudiantes reforzar sus conocimientos e invita también a que personas de todas las edades sientan interés por cualquiera de dichos cursos. Las facilidades que ofrece la universidad no son menos provechosas, pues dispone de una residencia, una biblioteca, un aula de informática, zona con jardines, aula magna, etc., que ofrecen una comodidad muy agradecida por las personas que participan en los diferentes cursos de verano.

Como introducción básica a los contenidos del curso, es necesario poner al alumnado

en contexto: el *rock* y el *hip hop* son dos movimientos musicales y culturales que han movido a varias generaciones a expresar todo lo que ocurría a nuestro alrededor durante varios años. Pues bien, en este curso pudimos observar cómo la ciudad ha sido el espacio determinado en el cual se han desarrollado y se han asentado estos estilos musicales. Uno de los aspectos que más se trató en el curso fue la idea de la “autenticidad” como término importante en relación a estos géneros, abordándolo de forma interdisciplinar; es decir, a través de la relación de la música popular urbana con sus distintas vertientes: cómic, *graffiti*, medios audiovisuales, etc.

El curso fue estructurado en una serie de ponencias, exactamente de siete horas y media cada día, durante cuatro días. Los temas fueron tratados de forma interdisciplinar, por lo cual el sector de alumnos era muy variado: estudiantes y profesionales del mundo de la música (intérpretes de instrumentos, estudiantes de conservatorio, musicólogos, etc.), o bien estudiantes y profesionales en el mundo de la comunicación, el periodismo, la historia del arte, bellas artes, etc. Así, el ambiente en cada charla era muy interesante, pues cada cual aportaba su propio punto de vista en relación a su trabajo o estudio personal. En cuanto al profesorado, fue una maravilla, ya que todos ellos han realizado estudios e investigaciones vinculadas a la cultura

urbana (o bien son intérpretes profesionales) que posteriormente han añadido a su enseñanza, y esto hizo bastante amenos los contenidos del curso, dejando siempre un espacio para el debate entre profesores y alumnos.

Así pues, los contenidos del curso fueron bastante completos: el primer día Eduardo Viñuela, de la Universidad de Oviedo, habló acerca de “El videoclip y los discursos de autenticidad: del rock al hip hop”. En esta conferencia trató el término de autenticidad como algo cambiante, asociándolo a relaciones personales, sentidos o, simplemente, visto dentro del aspecto comercial (prensa, cine, crítica, etc.), todo ello en relación a los géneros musicales y la importancia de los discursos identitarios. A partir de ese momento, durante todo el curso los alumnos nos preguntábamos constantemente “¿qué es auténtico?” o “¿ha perdido esto/aquello su autenticidad?”. A continuación, pudimos presenciar una clase bastante provechosa de la mano de Igor Paskual, músico, compositor y escritor que trató la “Autenticidad, estilos y géneros en las músicas urbanas”, centrándose básicamente en el rock como ejemplo constante y todo ello en relación a artistas españoles que manejan la autenticidad en la actualidad.

El segundo día, martes, la conferencia “El cómic *underground* y su relación con la música” fue impartida por Antonio Pamies, de la Universidad de Granada, donde se dio importancia a una generación joven que fue influenciada por las innovaciones artísticas, lo cual generó un cambio sociológico que hizo interesarse a los adultos por los

cómics, todo ello mostrando, además, imágenes de cómics (incluso de los suyos propios) relacionados con la música. Más adelante, Kiko Mora, de la Universidad de Alicante, con “Rock around Spain: heavies y rockeros en la prensa española” consiguió que, bajo mi punto de vista, supiéramos ver una relación clara entre la música clásica y el *heavy metal*, por ejemplo. A continuación, en la charla “Rock on the margin: aportaciones periféricas al rock español. El caso de Granada”, de Joaquín López (Universidad de Granada) pudimos ver el panorama punk y rock de la ciudad de Granada, ejemplificando su historia por medio de documentales y vídeos que muestran la evolución de diferentes estilos musicales desde el punk a la música *indie*.

El miércoles, Isabelle Marc (Universidad Complutense de Madrid) habló acerca de la “Estética e identidad en la cultura hip hop”. Fue una clase realmente interesante porque pudimos comprobar el compromiso del hip hop en el mundo y los diferentes lugares en los cuales se realiza este estilo musical, organizando por años la aparición de los diferentes artistas de este género y centrándose en su estética musical, totalmente arraigada a la tradición de culturas afroamericanas. Fue una agradable sorpresa poder estar en un aula con *El Chojin*, gran intérprete y compositor de este estilo, recibiendo una clase que trató del “Panorama del hip hop en España”, un recorrido totalmente entretenido por la historia de este género en nuestro país y adornado con experiencias personales y ejemplos musicales *a capella* que causaron más de una sonrisa en aquella sala. Rápidamente pudimos ver su complicidad

con Francisco Reyes, de la Universidad Complutense de Madrid, quien habló de “Hip hop, graffiti, break, rap, jóvenes y cultura urbana”, una clase muy completa que despertó la curiosidad de más de uno, acompañada por imágenes e historias personales bastante interesantes.

Finalmente, el último día del curso, Silvia Martínez (Escola Superior de Música Catalunya) consiguió orientarnos por medio de “Las músicas urbanas y sus posibilidades educativas”, ofreciéndonos facilidades y espacios abiertos para el debate ante las salidas que ofrece este repertorio musical, tanto fuera como dentro de España, y las formaciones que ello conlleva. Sin duda, una muy buena clase que consiguió despertar la esperanza en aquellos que quieren dedicarse a la investigación en el mundo de la música. Junto a ella, El Chojin y Fernando Reyes, finalizaron nuestra estancia en este curso de verano de Baeza con una mesa redonda en la que se trató sobre “Música, cultura urbana, mercado y medios de comunicación en la actualidad”.

Es importante añadir que, además del curso, la Universidad Internacional de Andalucía organizó “48 noches, cultura abierta en la UNIA”, es decir, varias actividades durante esos días. Por tanto, pudimos disfrutar todos de un paseo nocturno por Baeza, contando con extensas explicaciones de cada rincón visitado, talleres nocturnos de poesía e incluso una visita al Teatro Montemar para disfrutar del espectáculo inaugural de los Cursos de Verano 2014, “Las ideas y las vueltas. Músicas mestizas” (Accademia del Piacere, Fahmi Alghai y Arcángel). En definitiva, una organización estupenda que nos hizo

aprovechar aquellos días al máximo, de una forma tanto académica, como cultural y social, pues todos los alumnos pudimos conocer a personas que compartieron su alegría, anécdotas y conocimientos en relación a su labor de investigación o el simple gusto hacia varios de los temas tratados en los diferentes cursos que se estaban realizando. Un ambiente muy enriquecedor que todos los presentes pudimos disfrutar.

En conclusión, el curso *Música y cultura urbana: del rock al hip hop* que formó parte de los cursos de verano de la UNIA (2014) bajo la dirección de Joaquín López González y Eduardo Viñuela Suárez en el Campus Antonio Machado de Baeza, consiguió analizar de una forma práctica e interdisciplinar la relación existente entre los diferentes géneros musicales que forman parte de nuestra vida cotidiana en la actualidad y que han tenido mucha repercusión durante la historia de la música del siglo XX, teniendo como ejemplos más prácticos de análisis las diferentes manifestaciones culturales urbanas. Esto ha favorecido, sin duda, a los distintos alumnos que asistieron al curso para desarrollar su propio trabajo personal. Es bastante deseable que este tipo de cursos sigan vigentes para que otras generaciones puedan disfrutarlos de la misma manera y que ello favorezca la aparición de diferentes encuentros similares a este.

XVII CURSOS DE VERANO UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Arte, música y filosofía en África. Claves para una reflexión

Isabela de Aranzadi

Dentro del Ciclo de Cursos de Verano que la Universidad Complutense de Madrid celebra en su sede de San Lorenzo de El Escorial (que ya ha alcanzado su 26ª edición), este año se ofreció el curso *Arte, música y filosofía en África. Claves para una reflexión*, del 14 al 18 de julio.

El curso, dirigido por la Dra. Isabela de Aranzadi y el Dr. Justo Bolekia Boleká como secretario, contó además con la colaboración del Institut Catalunya África y Casa África. El punto de partida era la escasa investigación existente en las distintas disciplinas artísticas en las relaciones España/África frente a otros países europeos, donde proliferan estudios sobre arte, oralidad, cine, teatro, música, etc.

Partiendo de esa base, se planteó la necesidad de profundizar en la materia y replantear los conceptos occidentales que designan las realidades artísticas africanas, y su evolución desde los gabinetes de curiosidades hasta los museos o su entrada en el mercado de arte (Elena Martínez-Jaquet, Selina Blasco, Manolo Oyonarte); la necesidad de poner en valor desde el campo del arte, la influencia de la escultura africana en el pensamiento y obra de las vanguardias (Estela Ocampo), y desde el campo de la música, la influencia del elemento africano en las raíces de las músicas populares y el jazz hasta hoy (Isabela de Aranzadi), reflexionando así

mismo sobre las identidades difusas que se han generado como resultado de los procesos de enculturación experimentados por los pueblos africanos, creando en ellos unas identidades difusas que les afectan en toda su integridad y frenan cualquier iniciativa que pueda redundar en beneficio de dichos pueblos (Justo Bolekia, Mbuyi Kabunda). Todo ello, supone a su vez una previa comprensión de la filosofía subyacente como motor de creación reflejado en el arte y la música africana (Eugenio Nkogo, Jean de Dieu Madangi).

Así, el curso ofreció un acercamiento a la riqueza de la cultura africana; una iniciación a las claves interpretativas para facilitar su comprensión y un análisis y puesta en valor de las manifestaciones artísticas africanas como obras de arte, arte milenario desde la cultura de Nok, hasta las esculturas de los numerosos reinos y sociedades africanas (Ifé, Ghana, Fang, etc.), cuyos objetos se encuentran en muchos museos europeos (Alfonso Revilla). Otro aspecto tratado fue la africanidad como elemento de identidad en la cultura musical y ritual, conservada en el trayecto esclavista del Atlántico en una doble trayectoria, enriqueciendo las músicas del Caribe y las músicas populares urbanas africanas en un viaje de retorno (Isabela de Aranzadi).

El concepto de espacio y tiempo en la filosofía africana en general y en particular en los pueblos de lengua bantú, así como la

concepción geométrico-matemática tienen su reflejo en la abstracción como rasgo primordial en las esculturas y en las polirritmias y polimetrías de las músicas africanas. Se trata de un pensamiento circular (Isabela de Aranzadi) o helicoidal (Jéan de Dieu Madangi) en el que el espacio y el tiempo constituyen una única categoría y en el que la conexión con el más allá a través de los ancestros, supone una vía de enlace representada por la propia acción del artista (relacionada generalmente con el culto) en las expresiones escultóricas y pictóricas, y por la presencia del mundo sonoro como bisagra entre dos espacios vitales reunidos en una única comunidad, en el caso de la música.

A lo largo del curso se fue recorriendo la historia de la aproximación conceptual occidental a estas realidades y manifestaciones artísticas africanas, con una profunda reflexión y numerosos debates sobre las miradas y discursos europeos en el periodo pre-colonial y desde el colonialismo

Entre antropólogos, historiadores del arte, filósofos, etnomusicólogos, escritores y expertos en arte africano, se plantearon cuestiones que permitieron no sólo una revisión en profundidad de la evolución de la mirada occidental hacia el arte en África, sino un acercamiento al propio pensamiento africano como generador de los procesos denominados artísticos en Occidente, desde el ámbito de la comunidad, los ritos y los espacios vitales compartidos con los ancestros, que han dado lugar al carácter caleidoscópico de las expresiones musicales, escultóricas, etc.,

reflejándose en las expresiones multifacéticas, en los planos estructurales de la música con una multilínealidad de los elementos rítmicos, o en las máscaras de varios rostros, máscaras que sirvieron de modelo a los artistas de vanguardia en su búsqueda de nuevos lenguajes, en especial en el cubismo.

En la presentación del curso el día de la inauguración por parte de la directora, se hizo mención de la importancia de cursos como éste, ya que “en las Universidades españolas, hoy apenas existen departamentos en los que se estudie historia africana, culturas africanas, lenguas africanas, arte africano, música africana y mucho menos filosofía africana, todo ello a pesar de haber tenido una relación geográfica y política con el continente africano durante siglos. Hoy en Guinea Ecuatorial la lengua oficial es el español (único país en África) y la obra de muchos escritores guineanos se estudia en departamentos de universidades en EEUU y en otros países (fuera de España), interesados por esta realidad”.

Así mismo, surgieron nuevas cuestiones y debates en un rico diálogo en el que los estudiantes aportaron en ocasiones temas de actualidad para una reflexión, como es la consideración del arte contemporáneo africano dentro de una óptica global, dejando atrás conceptos fijos o fijados acerca de la “tradición” africana como elemento congelado en el tiempo, y elemento de “valor”, habiendo sido otorgado este valor por los propios discursos europeos en torno al primitivismo en el arte. El tema de la mujer se planteó desde una óptica diferente,

acuñándose términos como el de “homo-fémica habilis” (Isabel Ortega), en un cuestionamiento de la propia historiografía africana y europea.

Los estudiantes procedían de diferentes universidades españolas en Bilbao, Madrid, Sevilla, Barcelona, Jaén, A Coruña, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y de diferentes especialidades como Etnomusicología, Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Filosofía o Medicina entre otras. Su participación en el buen clima que del curso fue decisiva para los cuestionamientos planteados.

Se realizaron también, como actividades paralelas, un taller de danza africana que

surgió de modo improvisado por parte de uno de los organizadores de los Cursos y una canción en swahili “Malaika”, por parte de Ana García, bióloga especialista en serpientes africanas y coordinadora de los cursos de verano del Escorial en el área de Ciencias.

Todo ello y el conocimiento directo de experiencias vividas en relación a los temas tratados en el curso por parte de los escritores y filósofos africanos, contribuyó al acogedor clima en el que el interés por la realidad africana y la mirada europea hacia el continente fueron *in crescendo*, finalizando con gran éxito

PROGRAMA

Lunes, 14 de julio

- 10.30 h. Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza.** Directora del curso; **Dr. Justo Bolekia Boleká.** Secretario del curso. *Inauguración*
- 11.00 h. Dra. Estela Ocampo.** Universidad Pompeu Fabra. Directora del Institut Universitari de Cultura de la UPF. *Ruptura vanguardista y arte africano*
- 12.00 h. Dr. Alfonso Revilla Carrasco.** Universidad de Zaragoza
Posicionamientos diferenciales de las plásticas negro-africanas y occidentales
- 16.30 h. Mesa redonda: Ídolos y máscaras africanas en los estudios de los artistas de la Vanguardia/ Arte y cultura africana en la España actual**
Moderan: **Dr. Justo Bolekia Boleká; Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza.**
Participan: **Dra. Estela Ocampo Siquier; Dr. Alfonso Revilla Carrasco; Dra. Selina Blasco Castiñeyra.** Vicedecana de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid

Martes, 15 de julio

- 10.00 h. Dra. Isabel Ortega Sánchez.** Universidad de Zaragoza. *Arte y Cuerpo en África*
- 12.00 h. Elena Martínez Jacquet.** Fundación La Fontana
Miradas sobre el arte africano: del objeto exótico a la obra de arte
- 16.30 h. Mesa redonda: Tradición y modernidad en el arte africano/ Leandro Mbomío escultor africano.**
Modera: **Dr. Justo Bolekia Boleká.** Participan: **Dra. Isabel Ortega Sánchez; Elena Martínez Jacquet; Dr. Eugenio Nkogo Ondó.** Filósofo y escritor

Miércoles, 16 de julio

10.00 h. Dr. Eugenio Nkogo Ondó. Filósofo y escritor

África, entre la creación artística y el ritmo infinito del pensamiento

12.00 h. Conferencia extraordinaria abierta a todos los participantes

16.30 h. Mesa redonda: *Arte, religión y pensamiento africano / Concepto de la objetividad de la obra de arte*

Modera: **Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza.** Participan: **Dr. Eugenio Nkogo Ondó;** **Dr. Jean de Dieu Madangi Sengi.** Escritor. Universidad Complutense de Madrid; **Manolo Ortega Oyonarte.** Arquitecto y pintor. Universidad Complutense de Madrid

Jueves, 17 de julio

10.00 h. Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza. Grupo MUSYCA Universidad Complutense de Madrid.

Culturas musicales en África y de vuelta a África tras la abolición de la esclavitud. La comunidad como sujeto oral

12.00 h. Dr. Jean de Dieu Madangi Sengi. Escritor. Universidad Complutense de Madrid

Dios, el tiempo y la muerte en el universo simbólico africano

16.30 h. Mesa redonda: *Las religiones africanas: sus fundamentos y manifestaciones/ El Pensamiento africano y el futuro de África*

Modera: **Dr. Justo Bolekia Boleká.** Participan: **Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza;** **Dr. Jean de Dieu Madangi Sengi;** **Dr. Mbuyi Kabunda Madi.** Experto en relaciones internacionales y estudios africanos. Universidad Autónoma de Madrid

Viernes, 18 de julio

10.00 h. Dr. Justo Bolekia Boleká. Universidad de Salamanca

Las consecuencias de la enculturación exógena en el África negra.

12.00 h. Dra. Isabela de Aranzadi Pérez de Arenaza. Directora del curso; **Dr. Justo Bolekia Boleká.** Secretario del curso. *Clausura y entrega de diplomas*

VIII SIMPOSIO INTERNACIONAL. LA CREACIÓN MUSICAL EN LA BANDA SONORA “Imágenes sonoras, músicas visibles”

Pedro Buil Tercero

Entre los diferentes eventos del ámbito de la investigación musical en los medios audiovisuales que han tenido lugar este año cabe destacar el VIII Simposio Internacional: *La creación musical en la banda sonora* titulado “Imágenes sonoras, músicas visibles”. Este encuentro se celebró en Madrid, entre el 23 y el 26 de abril de 2014, en los espacios de la facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el Departamento de Musicología de dicha institución. Este acontecimiento, desarrollado bajo la dirección del Dr. Julio Arce (UCM), supuso además el primer encuentro del grupo “Música y lenguaje audiovisual” de la Sociedad Española de Musicología (SEdeM).



Inauguración del Simposio

El preámbulo de la octava edición del Simposio tuvo como aliciente la clase magistral del compositor José Nieto, la cual llevó por título “El sonido como elemento de la estructura narrativa. El concepto de

montaje audiovisual”. Sin duda una propuesta que supuso el broche inicial de unas jornadas que se iban a desarrollar con el propósito de difundir y compartir las múltiples aportaciones que se están llevando a cabo actualmente entre áreas como la musicología y los medios audiovisuales.

En líneas generales se pudo disfrutar de unas jornadas con una amplia diversidad temática, en las que se presentó una amalgama de propuestas y líneas de investigación, que cada vez con mayor frecuencia se encuentran en el punto de mira de investigadores experimentados y estudiosos de la materia. Aunque sin duda resultó también llamativa la participación de jóvenes doctorandos que presentaron sus recientes investigaciones y proyectos aún en curso, como indicativo de la fuerza y el interés que éste ámbito está despertando dentro del academicismo musical actual.

Durante la sesión del día 24 de abril, pudimos asistir a las primeras comunicaciones, que abarcaban temáticas como el jazz en diversos medios audiovisuales, los paisajes sonoros, haciendo especial hincapié en figuras como Brian Eno, David Lynch o Rafael Beltrán Moner, así como una mesa dedicada a las creaciones y recreaciones audiovisuales

que se generan en torno a la figura de los prosumidores.

En esta sesión se prestaba una especial atención a los primeros *samplers* utilizados en el cine hasta llegar al fenómeno *mashup*, analizado por la Dra. Ruth Piquer o a las parodias en la red de la mano del Dr. Eduardo Viñuela.



Ruth Piquer y Eduardo Viñuela

Con el transcurrir de la primera jornada llegamos a temas dedicados a las identidades imaginadas, o a propuestas comprendidas entre el cine, la música y la educación. La finalización del primer día acogió a su vez otras temáticas más desmarcadas, tal vez, de lo acontecido anteriormente. Una de ellas fue la dedicada al panorama español, en la se pudieron presenciar propuestas como la del rol del flamenco como re-creación audiovisual de un arte e idioma simultáneamente, así como una mesa paralela en la que la protagonista era una vez más la música pero esta vez ubicada dentro de un marco muy distinto como son las series en la televisión. Aquí se presentó una panorámica polifacética que se inició con una comunicación sobre la música, representación y discurso cultural en Treme y se finalizó desde una perspectiva

bien distinta con la ponencia dedicada a mostrar la tradición de la lírica profana medieval a través de cinco canciones en la serie Juego de Tronos, sin duda un fenómeno mediático de actualidad.

Para los múltiples asistentes, el segundo día daba comienzo con dos posibilidades muy diferentes. Por un lado tuvo lugar la agrupación de comunicaciones dedicadas al patrimonio y la arqueología mientras al mismo tiempo en la sala de juntas de la facultad de Geografía e Historia tenía lugar una mesa dedicada al pop en el audiovisual. Como curiosidad, cabe destacar que aquí se pudo asistir a la primera ponencia *on-line*. A través de Skype la ponente Alba Montoya participó en el debate posterior a la visualización de su propuesta titulada “Entre Broadway y el videoclip: los números musicales de las películas animadas de los estudios Walt Disney”.

En esta jornada del viernes 25 de abril, se sucedieron otras contribuciones e investigaciones comprendidas entre áreas como el cine y su construcción nacional, los tópicos de la “música clásica”, o la correspondiente a los autores del cine español. Quizá una de las sesiones con un mayor número de asistentes fue la denominada “Cuerpo y sonido”. En gran medida por el interés que los llamativos títulos de las comunicaciones suscitaban a los numerosos asistentes que se congregaban en ese momento. Títulos como “La polifonía en Bach y Lars von Trier. *Nymphomaniac*, primera parte”, “Los espejos de Eros. Narrativas y narratividades pornográficas y post-pornográficas” o “Sobre besos, cadencias y elipsis” fueron quizá algunos de los que más despertaron

la atención de oyentes y ponentes por partes iguales. El cierre del viernes lo comprendieron las propuestas agrupadas en la mesa de “Canciones preexistentes y significado” así como la línea temática titulada “Cine documental – Publicidad”.

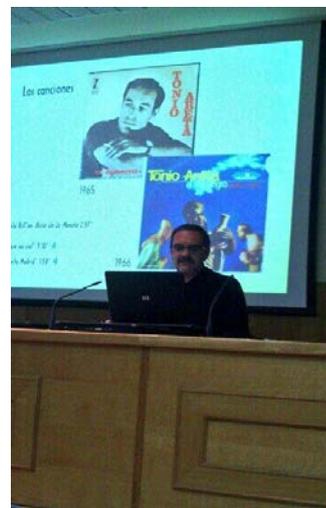
Antes de la clausura del Simposio, el día 26, asistimos a la última jornada, que se estructuró en tres bloques durante una única sesión matinal.

El primer bloque discurrió a través del panel titulado “Cine musical español. Bases para su estudio”. Una nueva presentación a distancia fue llevada a cabo por el Dr. Joaquín López González quien preparó una presentación audiovisual titulada “Más allá de lo cañí. Los tópicos en el cine musical español”. El Dr. Jaume Radigales presentaba su introducción a las bases metodológicas para el estudio del cine musical en España, a través de un ordenado resumen de su investigación y, cerrando este panel, la Dra. Teresa Fraile fue la encargada de abarcar el cine musical español como reflejo de la evolución de las músicas populares urbanas.



Teresa Fraile

El segundo bloque corrió a cargo del Dr. Josep Lluís i Falcó quien presentaba un elaborado homenaje a una de las principales figuras de la música en los medios audiovisuales de este país. Sin duda este Homenaje a Antonio Areta supuso uno de los momentos más emotivos de estas jornadas, debido a que entre los asistentes a esta sesión se encontraban presentes los familiares del célebre y no siempre reconocido compositor. Cabe destacar que el trabajo que tuvo una gran acogida entre los allí presentes.



Homenaje a Antonio Areta

El tercer y último bloque de este encuentro se desarrolló mediante una mesa redonda denominada “Música y sonido en el ámbito de la investigación cinematográfica”, en la cual las principales voces fueron las del Catedrático Eduardo Rodríguez Merchán, el crítico de cine y Dr. José Luis Sánchez Noriega, la Dra. Matilde Olarte y el Dr. Eduardo Viñuela.

Sin lugar a duda se presenció un enriquecedor debate en el que se abordaron fenómenos que conciernen a las recientes y cada vez más frecuentes investigaciones interdisciplinares. Algunas

de las convergencias entre los diferentes integrantes de la mesa confluyeron en planteamientos tales como que un trabajo que es estudiado desde diferentes ámbitos académicos obtendrá un resultado más riguroso en el que probablemente aparecerán menos puntos débiles.

A su vez, se debatió sobre las múltiples áreas pertenecientes a un vasto campo de conocimiento susceptibles de ser estudiadas por la musicología, la historia del arte, las ciencias de la comunicación, o el mundo académico del cine. Lejos de contemplarse un posible reparto de

territorios por áreas de conocimiento para determinar qué disciplina es más apta para abordar cada materia, se invitó a la reflexión en torno a la transversalidad académica y multidisciplinar como nexo de unión común.



Mesa redonda

VII SIMPOSIO INTERNACIONAL. LA CREACIÓN MUSICAL EN LA BANDA SONORA

Inés Rocío Morán Gil

A pesar de los dos años transcurridos desde el evento, merece la pena reseñar en este volumen la celebración del VII Simposio Internacional: *La creación musical en la banda sonora*, precedente al recientemente celebrado en Madrid, y que tuvo lugar entre los días 12 y 14 de diciembre del 2012, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo el, organizado por la Universidad de Oviedo y dirigido por el profesor Eduardo Viñuela. Era la primera vez que este simposio cambiaba de sede y Oviedo tomaba el testigo de las seis ediciones previas, realizadas en la Universidad de Salamanca desde el año 2002.

A lo largo de tres días se dieron cita variadas mesas de ponencias, que permitieron elegir entre una multitud de exposiciones abordadas desde diversas perspectivas, y cuyas temáticas iban desde “El cine musical en España”, pasando por “Música y animación”, para conseguir posteriormente trasladarnos a la “Guerra Civil y la dictadura”, “Música y cine en Norteamérica”, “La renovación estética en los últimos años del franquismo y la democracia” y un largo etcétera. Entre los ejes temáticos, no faltaron tampoco perspectivas más atípicas pero que han ido tomando un papel protagonista en el simposio, como es la presencia de la música en la publicidad televisiva, la música en las series de televisión, las músicas

populares urbanas en los medios audiovisuales, el rock y sus identidades a través del audiovisual o la educación musical a través de los medios audiovisuales, tema obligado desde hace varias ediciones. El formato ya habitual, con dos mesas paralelas por sesión y ponencias de veinte minutos seguidas de otros diez de debate cada una, facilitaron un intercambio fluido de preguntas y comentarios.

Entre las más de cincuenta comunicaciones no faltaron especialistas nacionales de reconocida experiencia en el tema como Julio Arce (Universidad Complutense de Madrid), Matilde Olarte Martínez (Universidad de Salamanca), Teresa Fraile Prieto (Universidad de Extremadura), Vicente Galbis (Universitat de Valencia), Joaquín López (Universidad de Granada), Daniel Torras i Segura (Universitat Politècnica de Mataró) o Alejandro González Villalibre (Universidad de Oviedo). Al mismo tiempo, en esta edición aumentó el perfil internacional de los ponentes, contando entre otros con Elena Boschi (Liverpool Hope University), Marco Bellano (Università degli Studi di Padova), Marco Alunno (Universidad EAFIT de Medellín, Colombia), así como con Mauricio Alejandro Durán Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México).

Uno de los logros del simposio en todas sus ediciones ha sido la posibilidad que ofrece, a través de las diferentes sesiones, de poder reconstruir la historia de la música cinematográfica. Así, se pudo observar cómo a través de los tiempos han cambiado las formas de composición, los instrumentos que se utilizaban para grabar las canciones y cómo el cine ha recibido la influencia de diversas músicas como las “músicas negras”. En este recorrido hemos podido observar las características propias del cine musical español, que incluye desde el flamenco como estilo identitario hasta el estilo de la música pop de los años 80, siempre bajo la importancia del eje sociopolítico que determina las características de nuestro país. A este grupo pertenecen las investigaciones de Julio Arce sobre las comedias de los años cuarenta, la de Sofía López sobre Augusto Algueró o las de María José Ramos Machí sobre las músicas de los primeros largometrajes de animación en España.



Presentación de Julio Arce sobre la música en el cine español en la primera mitad del siglo XX

En este sentido, cabe destacar la conferencia plenaria ofrecida por el Dr. Josep Lluís i Falcó, de la Universidad de

Barcelona, titulada “Migraciones y música pop en la España de los sesenta: el cine a ambos lados del espejo”. En ella analizó, de forma milimétrica, diferentes ejemplos del cine patrio en los que, sin ser el eje central, la música pop conforma un sustrato fundamental y siempre presente en el cine de los años sesenta.

Por otro lado, los asistentes al encuentro pudieron advertir la insistencia en la necesidad de fusión de la banda sonora con el universo audiovisual al que acompaña. Sólo de esta manera la música es capaz de conducirnos hacia experiencias concretas, de separar y unir escenas, de resaltar una idea o diluirla, de crear atmósferas, aportar información o lograr emocionarnos. Y todo ello haciendo que parezca que sale de una manera espontánea de la imagen, creando una relación entre lo que vemos y lo que oímos. Esta funcionalidad se hizo patente en los trabajos que abordaron el cine de las vanguardias, la inclusión de la música tradicional en el cine y en otras como la presentada por Marco Bellano sobre la adaptación musical en la película *Fantasia*.

Dado que la música no sirve a la imagen sin más, sino que se compone en función de esa mezcla de recursos formales y estéticos procedentes de diferentes medios que se dan cita en el audiovisual, algunos ejemplos pusieron de relieve la importancia del acuerdo entre director, productor y compositor para alcanzar un buen resultado estético. Es el caso de las ponencias sobre el cine de Alan Menken (por Alba Montoya), Luchino Visconti (Víctor Solanas), Lars Von Trier (Magda Polo) o Ferzan Ozpetek (por Elena Boschi).

Otras presentaciones hicieron hincapié en la utilización de los elementos sonoros codificados que aluden a géneros audiovisuales concretos, ya sea en series, películas o videoclips. Por ejemplo, aún perviven estereotipos musicales que aluden al género negro, acompañando a los eternos personajes de detectives, criminales, policías, o la *femme fatale*, junto a imágenes que se desarrollan en entornos oscuros, como mostró la presentación de Judith Helvia García Martín. Otros tópicos son característicos del documental (como explicó Magda Sellés), de la ópera (Jaume Radigales e Isabel Villanueva), o del cine histórico (Yaiza Bermúdez).

El espectador audiovisual debe poseer los conocimientos necesarios para comprender tanto la parte visual como la auditiva, es decir, debe nutrirse de experiencias musicales pasadas que relacionen determinados estilos musicales con determinadas imágenes y narrativas. Por lo tanto, se trata de mirar hacia atrás buscando experiencias en las que hayamos desarrollado un sentimiento al experimentar una determinada relación música-imagen. De esta forma, como afirmaba Nicholas Cook, descubriremos que, también en los medios audiovisuales, “la música no es un fenómeno del mundo natural (...), es, por excelencia, el artificio que se disfraza en forma de naturaleza”.

Esta afirmación, aunque actualizada, se pudo comprobar en la conferencia plenaria ofrecida por Anahid Kassabian, catedrática en el Institute of Popular Music de la University of Liverpool, y titulada “New Media Forms and New Audio-visual Relationships”. En su magistral exposición Kassabian indagó en los cambios que han traído consigo, en los últimos años, la tecnología de edición y la capacidad creativa de los usuarios en Internet, dando lugar a nuevas categorías y formas de consumo y creación musical.



Conferencia de Anahid Kassabian

La plasmación de las ponencias presentadas en el congreso verá la luz en los próximos meses en forma de libro editado en formato CD por la Universidad de Oviedo, siguiendo la estela de publicaciones derivadas del Simposio, que alcanza ya la cantidad de tres libros y un número monográficos de esta revista, *Cuadernos de Etnomusicología*.

Tesis doctoral:

Nuevas tecnologías, experimentación y procesos de fusión en el rock progresivo de la España de la transición: la zona norte

Autor: Eduardo García Salueña

Eduardo Viñuela Suárez

El pasado 16 de septiembre tuvo lugar en la Universidad de Oviedo la defensa de la tesis doctoral de Eduardo García Salueña, centrada en la evolución del rock progresivo en la zona norte de España. La tesis, dirigida por la Dra. Celsa Alonso, se centra más específicamente en las escenas desarrolladas en Galicia, Asturias y Cantabria en un trabajo que amplía la labor realizada en su trabajo de DEA sobre el progresivo en Asturias, ampliando el área de estudio y analizando las concomitancias establecidas entre las escenas de estas regiones.

La labor de Salueña a lo largo de estos años ha comenzado con la recopilación y análisis de un repertorio difícil de localizar, así como un profundo estudio del contexto político, social y económico de los años setenta, momento en el que se comenzó a desarrollar el rock progresivo en esta zona de España. De esta manera, el estudio del tejido industrial con el que contaba este estilo, así como el análisis de las escenas locales y de los procesos identitarios que articuló su audiencia en torno a esta música fueron aspectos fundamentales en la elaboración de la tesis.

Esta investigación abunda sobre los significados del término “progresivo” asociado al rock para tratar de delimitar las

connotaciones de este vocablo en el surgimiento de la escena y su relación con otros repertorios. Su autor abunda en la relación de este género con otras músicas como la música clásica y el jazz dentro de la paulatina intelectualización de una parte del rock en los setenta, al tiempo que explica su compromiso político en plena construcción de la España de las autonomías en su relación con el folk y la canción de autor. Esta particularidad del rock progresivo español, y en especial en la zona norte, da como fruto una particular negociación entre los patrones anglosajones del género y las expresiones culturales autóctonas. Salueña señala por ejemplo la experimentación con instrumentos folklóricos o la reivindicación bucólica del mundo rural como aspectos que caracterizan a la escena del norte de España desde su configuración en los años setenta.

La tesis cuenta con un ingente trabajo de análisis musical de un repertorio con poca notación convencional. Salueña se ha enfrentado a este reto utilizando las herramientas y los planteamientos metodológicos de autores como John Covach, Allan F. Moore y Lewis Rowell para analizar tanto partituras como, sobre todo, audiciones que permitieran establecer los

parámetros y patrones característicos del género. Un trabajo complementado con el análisis de documentos de la época (prensa, fotografías) y el contacto directo con protagonistas de esta escena musical (músicos, productores, técnicos de sonido) a través de entrevistas personales.

A pesar de que la mayor parte de la tesis se centra en el momento de formación del rock progresivo en los años setenta, Salueña no quiso dejar de lado la evolución del género en el norte de España hasta la actualidad, haciendo hincapié en la resignificación del género a partir de los años noventa, con el surgimiento de asociaciones de músicos, radios, webs especializadas, festivales y bandas tributo que mantienen el rock progresivo como una música vigente y en pleno desarrollo en la actualidad.

El tribunal, formado por Alfonso Padilla (Universidad de Helsinki), Julio Ogas (Universidad de Oviedo) y presidido por

Enrique Cámara (Universidad de Valladolid) resaltó la pertinencia y rigurosidad de la investigación, destacando la gran cantidad y variedad de fuentes, así como la aproximación metodológica al objeto de estudio que abre puertas a establecer relaciones con otras escenas nacionales e internacionales con un desarrollo similar.

Esta es sin duda una de las aspiraciones de los estudios sobre músicas populares urbanas en nuestro país, que poco a poco sigue sumando tesis doctorales y personas que aportan conocimiento sobre estilos, escenas y periodos muy diversos. Aún queda mucho por hacer, pero tesis como las de Eduardo García Salueña son un ejemplo de rigurosidad que no sólo contribuyen a un mejor conocimiento del objeto de estudio, sino que metodológicamente pueden marcar el camino y servir de inspiración para otros investigadores a la hora de abordar el análisis de un género o de una escena musical.

Tesis Doctoral:

El ska en España: escena alternativa, musical y transnacional

Autor: Gonzalo Javier Fernández Monte

Susana Moreno Fernández

La tesis doctoral realizada y defendida por Gonzalo Fernández Monte sobre el ska en España, bajo la dirección de la Dra. Victoria Eli Rodríguez y la Dra. Silvia Martínez García, fue defendida el día 10 de septiembre de 2012. Se enmarca dentro del Programa de Doctorado *La música en España e Hispanoamérica: métodos y técnicas actuales de investigación* de la Universidad Complutense, vinculado a la Facultad de Geografía e Historia y al Departamento de Musicología.

Este trabajo aporta importantes contribuciones al conocimiento de un asunto de gran relevancia e interés para los estudios de música popular urbana tanto en España como a nivel internacional. Tal y como su autor indica en el resumen de la misma, esta tesis doctoral “consiste en una revisión histórica y analítica de la escena española del ska, un género de música popular que, en este país, nunca antes había sido considerado objeto de estudio central en un trabajo de carácter académico”.

Partiendo de que el valor del ska, como el de todo género musical, reside tanto en su función sociocultural como en sus cualidades sonoras¹, en esta tesis el análisis

¹ De hecho, el autor resalta cómo la percepción del hecho sonoro ha sido crucial en los procesos de

musical se ha puesto en correspondencia con otros tipos de análisis para explicar y matizar diversos fenómenos explorados en la investigación. Por ello, plantea una propuesta multidisciplinar que aborde el tema desde distintas perspectivas, basándose en la revisión de trabajos de diversas disciplinas académicas como la etnomusicología, la historia, el periodismo musical, la sociología y la musicología.

Para delimitar el objeto de estudio y contar con un eje que articule toda la tesis, el autor se basa en la noción de *escena* (y evita los términos *subcultura* y *contracultura*), respetando tanto teorizaciones sobre este concepto propuestas desde especialistas del ámbito académico², como el discurso de los propios seguidores del ska en España. De este modo, delimita el estudio a la escena skatalítica en España, colocando esta en necesaria relación con otras realidades estilísticas y geográficas junto a las que

creación, difusión, valoración y disfrute del ska desde los comienzos de su historia.

² En concreto sigue las premisas de Cohen y de Peterson y Bennett (COHEN, Sara: «Scenes». *Key Terms in Popular Music and Culture*. Bruce Horner, Thomas Swiss, eds. EE. UU., Reino Unido: Blackwell, 1999. Cap. 18, p. 239-250; PETERSON, Richard A.; BENNETT, Andy: «Introducing Music Scenes». *Music Scenes: Local, Translocal, and Virtual*. Andy Bennett, Richard A. Peterson, eds. Nashville: Vanderbilt University Press, 2004. p. 1-15).

conforma una realidad múltiple, de cariz transnacional. El trabajo presenta además una estructura clara y coherente en función de tres facetas de la escena musical analizada las cuales se hayan interrelacionadas, son exploradas en sendos capítulos centrales del trabajo y se ven reflejadas en el propio título de la tesis: las escenas *alternativa*, *musical* y *transnacional*.

Tras el capítulo introductorio, se presenta un capítulo primero, “Fundamentos para un estudio centrado en el ska”, el cual, desde una recopilación y ordenación sistemática de datos históricos, sirve de encuadre para el resto del trabajo. En este capítulo se caracteriza al ska como objeto de estudio plural; se examinan las líneas de difusión del conocimiento en torno al mismo, bien específicos o bien más genéricos relativos a la cultura musical jamaicana en la que se encuentra el origen del ska; se exponen el planteamiento teórico y metodológico y los objetivos de la tesis, y se presenta su estructura.

En el segundo capítulo, “Trayectoria histórica del ska en España”, se aportan aspectos contextuales esenciales para comprender el género, desde la música y bailes de moda en los años 60 en el país, pasando por movimientos musicales y socioculturales destacados como la Nueva Ola y la Movida hasta llegar a la actualidad con una consolidación, a partir de los 90, de una escena local especializada.

A los capítulos anteriores les siguen los tres que tratan sobre las tres áreas comentadas que articulan buena parte del trabajo. El capítulo 3., “Escena alternativa”, está

dedicado a los factores de tipo social, político, económico e ideológico que influyeron el modo en que el ska fue recibido, asimilado, cultivado, difundido y comercializado en España. Otras cuestiones formuladas en este capítulo, a las que también se ofrecen respuestas, son: determinar cuál es el papel del ska en la cultura española y cómo se relaciona con otros géneros y realidades culturales; averiguar por qué el ska es un género tan desconocido en diversos ámbitos sociales españoles, y poco presente en los medios de masas; explicar cómo la condición de música *alternativa* del ska se ve reflejada en aspectos como su vinculación con algunos sectores sociales minoritarios y causas reivindicativas, con especial atención a la cultura jamaicana inherente al género que fue asimilada internacionalmente en los 60, su imbricación con culturas y modas musicales alternativas del momento y su dependencia de una industria alternativa sustentada en medios como fanzines o Internet, o desde la autogestión.

El capítulo 4., “Escena musical”, abarca los aspectos relacionados con componentes propiamente sonoros del ska, entendido este como realidad sonora múltiple y en constante evolución, que invita a explorar las posibles relaciones entre el desarrollo estilístico del género y los factores extra-musicales explicados en los capítulos previos. De este modo, se analiza y explica cómo funcionan los procesos de categorización de distintas vertientes del ska, con base en los que se consideran sus rasgos estilísticos propios; se intenta también precisar qué tipos de ska se han producido en el ámbito español en diferentes momentos, con características

propias o asimiladas de corrientes transnacionales; se examina y valora de igual modo la relación del ska español con otros tipos de música popular en busca de las cualidades interpretativas y compositivas que subyacen tras los (polémicos) criterios de calidad y autenticidad aplicados a esta música. Para facilitar la comprensión de los contenidos, el autor establece tres etapas estilísticas en el desarrollo del género que resultan muy esclarecedoras: 4.1 “Conformación y asimilación temprana del ska jamaicano”; 4.2 “Propuestas surgidas a partir del revival británico”; 4.3 “*Third wave*: diversidad, innovación y vuelta al pasado”.

El quinto capítulo, previo a las conclusiones, “Escena transnacional”, se centra en la notable expansión a nivel geográfico de este fenómeno, situando el ska español en el desarrollo global de esta música y a la vez reflexionando sobre sus manifestaciones local, regional y nacional. Pese a que la escasez de investigaciones impide una comparación metódica con el resto de países, en este capítulo se analizan las divergencias que presenta la escena española a nivel autonómico y las colaboraciones e intercambios con escenas extranjeras y se revisa de igual modo el modelo histórico aplicado a la escena skatalítica global.

Dada la complejidad del fenómeno musical analizado en esta tesis, la cual queda patente en la propia estructuración de la misma, para realizar su estudio el autor acude a una notable diversidad de fuentes y estrategias metodológicas que detalla en cada capítulo, revelando cuáles han sido las relevantes para encontrar respuestas a las

preguntas formuladas en cada caso. Éste nos facilita la consulta de dichas fuentes tras las “Conclusiones”, en donde recoge un apartado sobre “Fuentes”, otro con el “Listado de imágenes” seguido de “Contenido del CD” y los “Apéndices”. Dichas fuentes manejadas comprenden: publicaciones periódicas que incluyen revistas de música popular y fanzines, monografías sobre música popular española, libros, artículos y partituras, así como fuentes generadas por el propio autor desde la realización de trabajo de campo en interacción con miembros de la escena musical estudiada para entender el modo en que se concibe y se vive el ska. A las fuentes referidas se añade la documentación sonora, en forma de grabaciones discográficas o de escucha en directo desde la asistencia a conciertos y festivales, a partir de las cuales el autor seleccionó, para su análisis, un muestrario de bandas destacadas y repertorio representativo de las principales tendencias del ska en España.

Con este trabajo de investigación Gonzalo Fernández Monte nos brinda un valioso estudio del desarrollo, las implicaciones y las repercusiones del Ska en España, el cual fue apropiado tras una asimilación de esta faceta de la cultura jamaicana. En torno al mismo se desarrolló un sistema de producción propio y más tarde fue reelaborado en las sucesivas olas, asumiendo gran número de contextos culturales e ideológicos, pasando de moda de baile a protagonista en la escena alternativa y luego a género comercial. Al mismo tiempo, desde este trabajo, realizado con profundidad reflexiva, encontramos una visión crítica acerca de

los modos de entender el ska perpetuados en la literatura preexistente.

El enfoque adoptado, aunando el hecho musical, los factores contextuales y el análisis del discurso, prima aspectos como la producción, difusión, recepción y comercialización comunes en estudios acerca de las músicas populares urbanas. Consciente de las limitaciones propias de una investigación de este cariz, el autor establece además líneas de trabajo futuras prometedoras que legitiman el valor de su tesis como ejemplo para estudios similares.

Esto, sumado a la exhaustividad y rigor de un trabajo detallado, tanto en el manejo de las fuentes como en su estructura y organización, con una notable claridad expositiva y una impecable redacción que facilita y torna agradable su lectura, convierte a esta tesis en un trabajo muy recomendable para todo lector curioso, y en particular para aquellos interesados en la historia de la música popular urbana en España. Cabe felicitar sinceramente, por todo ello, tanto al autor de la tesis como a sus directoras.

ETHNOMUSIKA

Natalia Parrado

La asociación *ethnomusiKa* fue fundada en el año 2007 por estudiantes de etnomusicología de distintas universidades francesas: Paris-Sorbonne, Paris-Ouest Nanterre La Défense y la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (*École des hautes études en sciences sociales* –EHESS). Se puede decir que *ethnomusiKa* nació de la necesidad de eliminar ciertas barreras impuestas por las universidades al crear escuelas y métodos de estudio diferentes en etnomusicología que aíslan de cierta manera a los estudiantes. La Sociedad Francesa de Etnomusicología (*Société française d'ethnomusicologie* –SFE) nos permitía en ese entonces conocernos y entrar en contacto con las grandes y míticas figuras de la etnomusicología francesa e internacional. Sin embargo, no existía una plataforma en la cual los estudiantes pudieran encontrarse de manera espontánea, un espacio que permitiera compartir las experiencias vividas, reflexionar sobre proyectos comunes, reunir saberes, hacer música, darle vida a una disciplina más allá de su existencia como carrera universitaria. Este ha sido el propósito de *ethnomusiKa* desde sus comienzos.

Lo vivido en nuestros trabajos de campo respectivos, marcados por la relación a menudo íntima que tejamos con nuestros informadores y el retorno con la consecutiva construcción de una

etnomusicología diaria, “de rutina”, representaba para nosotros dos espacios-tiempos demasiado alejados. Ciertas cuestiones centraron nuestras primeras discusiones: ¿cómo crear lazos dentro de un marco urbano, alejado geográficamente – física, simbólica e incluso mentalmente – del trabajo de campo? ¿Cómo valorizar los saberes adquiridos, los conocimientos y los encuentros humanos? *ethnomusiKa* impuso una reflexión profunda respecto a estos cuestionamientos y optó por una gestión sin duda militante, fuertemente posicionada contra elitismos, al proponer un acceso a la etnomusicología no sólo como ciencia sino también como puente y plataforma de saberes. Gracias a esta puerta de enlace, no solamente etnomusicólogos sino también todas las figuras que directa o indirectamente juegan un rol primordial en la vivencia de las músicas y las danzas del mundo, pueden construir una etnomusicología aplicada y comprometida. El hecho de crear una asociación jurídicamente vigente simplificó para nosotros los encuentros, nos permitió tener una base financiera gracias a las adhesiones de sus miembros y nos brindó otras comodidades que ofrece el estatuto de asociación, sumamente desarrollado en Francia, para empezar a involucrar la etnomusicología en un marco social actual.

Los primeros proyectos organizados por la asociación, que se convirtieron con el tiempo en su sello, fueron los conciertos acompañados de una conferencia o de una presentación alterna. Estos conciertos-conferencias buscan explicar los aspectos fundamentales de la música en cuestión para un público no necesariamente especialista. Dentro de esta óptica, *ethnomusiKa* organizó su primer concierto-conferencia el 21 de octubre del 2007 sobre la música de India del Norte con los músicos Narendra Bataju (sitar), Vidya Bataju (tanpura) y Prabhu Edouard (tablas), con el comentario de dos estudiantes de etnomusicología, a la vez miembros fundadores de *ethnomusiKa*, Julien Jugand y Jeanne Miramon-Bonhoure. Este concepto tuvo mucho éxito: al año siguiente *ethnomusiKa* firmó un contrato con la Casa de la música de Nanterre (*Maison de la musique de Nanterre*) que nos permitió a tres miembros de *ethnomusiKa* traer a Francia a los músicos con los cuales trabajábamos respectivamente. De esta forma se organizaron tres conciertos inolvidables – dos de ellos acompañados de *master-classes*: Chronis Aïdonidis (región de Tracia, Grecia), “Cantu a chiterra” (Cerdeña, Italia) y música de gaitas y tambores con Sixto Silgado “Paíto” y Los Gaiteros de Punta Brava (Colombia). A partir de este momento la actividad de *ethnomusiKa* en materia de producción de conciertos-conferencias se desarrolló hasta llegar a la cúspide que, sin duda alguna, sería la organización de nuestro primer festival, llevado a cabo en junio del 2013, del cual hablaré más adelante.



Master clase con Sixto Silgado “Paíto”, gaita colombiana, el 3 de mayo de 2009

Con el paso del tiempo se han ido creando otro tipo de actividades: coloquios, jornadas de estudio, encuentros con músicos y musicólogos han marcado la historia de nuestra asociación, que desde sus inicios y aún en el presente es animada por voluntarios y cuenta con una sola subvención (del ayuntamiento de París). Se lograron crear colaboraciones interesantes con varias instituciones, como en el caso de los dos últimos talleres de grabación de sonido realizados en los estudios del Instituto de Investigación y Coordinación Acústica/Música (*Institut de recherche et coordination acoustique/musique –IRCAM*). Ha habido otras colaboraciones que se han perpetuado y que definen hoy en día la imagen de la asociación; es el caso del “Brunch *ethnomusiKa*”, creado en marzo del 2010 en el marco de una colaboración entre *ethnomusiKa* y la Péniche Anako, embarcación organizadora de eventos culturales. El “Brunch *ethnomusiKa*” es actualmente un evento mensual y gratuito; tiene como objetivo la sensibilización de las tradiciones musicales mundiales y busca presentar en un lenguaje accesible el trabajo de investigadores, músicos, bailarines, poetas, docentes y agentes

culturales, sobre un tema en particular. Los soportes pueden ser variados: proyección de películas, conciertos, o demostraciones instrumentales o dancísticas.

ETHNOMUSIKA en Décembre

Dimanche 14 décembre 2014
(11h > 14h)

Brunch ETHNOMUSIKA (Conférence-Interactive)



La cuestión de la “democratización” de las músicas y saberes en un marco de actividades gratuitas y abiertas a cualquier público ha sido uno de los puntos cruciales que *ethnomusika* pretende desarrollar. Dentro de esta perspectiva, en mayo del 2011 se inició otro proyecto que se ha convertido en otro de los eventos permanentes de la asociación: los “K-fé rencontre”. Queriendo permitir un acercamiento a las grandes figuras de la etnomusicología, los “K-fé rencontre” (juego de palabras con la letra “k”: “Kafé encuentro”) invitan a etnomusicólogos, musicólogos, antropólogos de la música y de la danza, profesionales de la cultura y docentes a un café parisino para hablar

sobre el trayecto personal que los llevó a iniciar una carrera alrededor de la disciplina. El objetivo es alejarse de las salas de conferencia y del contexto universitario para poder discutir de manera informal con aquellos investigadores y figuras que han marcado de una u otra forma el mundo de las músicas tradicionales en Francia y en el resto del mundo (entre los invitados internacionales hemos contado con la presencia de Regula Qureshi, David Trassof, John Baily y Veronica Doubleday).

A partir de una reflexión sobre los diferentes eventos organizados por la asociación y con el objetivo de reunir en uno solo las actividades de tipo pedagógico, universitario y artístico, se decidió en el 2012 organizar nuestro primer festival que se llevaría a cabo en el 2013. En el espacio de un año logramos estructurar un evento de gran magnitud para el cual contamos con la ayuda de varias instituciones: los laboratorios del Centro de Investigación en Etnomusicología (*Centre de Recherche en Ethnomusicologie –CREM*) y Patrimonios y Lenguajes Musicales (*Patrimoines et Langages Musicaux-PLM*), junto con el departamento de investigación del Museo du quai Branly. El festival se centró en el tema de la politización, bajo el título de “Cuerpos y voces – Música, danza y compromiso” (“*A corps et voix. Musique, danse et engagement*”). Durante cinco días de festival se llevaron a cabo conciertos (flamenco contemporáneo, música tradicional francesa, música y danza magrebí, *slam*, un espectáculo de marionetas de la India y el legendario grupo francés Bratsch), un coloquio internacional de dos días en colaboración con la Cité de la musique y el Museo du

quai Branly, una conferencia inaugural a dos voces con Tariq Ali y Loïc Wacquant, múltiples talleres, una mesa redonda con miembros de la Sociedad Francesa de Etnomusicología (SFE) y los Talleres de etnomusicología de Ginebra (*Ateliers d'ethnomusicologie* - ADEM) con miras al coloquio internacional realizado en mayo de 2014 por la SFE sobre etnomusicología aplicada.



El festival tuvo cierto alcance y éxito en el medio. Nuestra motivación extrema, nuestro compromiso y disponibilidad totales nos permitieron cumplir con las expectativas que esperábamos desde un punto de vista cualitativo y humano. Sin embargo hubo ciertas fallas debidas a nuestra poca experiencia que frenaron su visibilidad y su perpetuación, aunque lo que más nos afectó fue sin lugar a dudas el balance financiero. La asociación adquirió una penosa deuda, la cual estuvo a punto de terminar con nuestro estatuto. Gracias al dinamismo y a la bella energía de sus miembros, la asociación ha logrado salir adelante y crear nuevas actividades que forjan igualmente su imagen actual.

La tempestad nos permitió retomar fuerzas, concentrar energías y reflexionar, paralelamente, sobre actividades lucrativas

que nos permitieran calmar el déficit. Una de estas nuevas actividades ha sido la creación de un evento trimestral llamado “ethnomusiKa LIVE”, en el cual los miembros de la asociación y otros invitados participan en un “escenario abierto”. Con este espacio se pretende fomentar la actividad musical de los etnomusicólogos – accediendo siempre al saber musical de otros y, a menudo, ocultando el propio. Esta es la ocasión de organizar conciertos o *jam sessions* sobre un tema en particular (*slam*, canción popular, *folk music* norteamericana), en los cuales, después de un taller, cada quién puede participar y subir al escenario, de manera festiva e informal. Con el fin de recolectar fondos, en estos eventos se organiza también una venta de comidas y bebidas. Asimismo, el pasado 21 de septiembre del presente año, *ethnomusiKa* participó en un festival organizado por la ciudad de Montreuil, llamado “La Voie est libre”. Para esta ocasión, la asociación organizó un “escenario abierto” animado por dos miembros de la asociación (Elie Guillou y Camille Moreddu), acompañado de una venta de comidas y bebidas.

En este tipo de eventos, el trabajo en equipo es fundamental: es una de las grandes ganancias que obtuvimos gracias al festival 2013. Cada cual pone un poco de su parte y hace lo que mejor sepa hacer – animar una discusión, escribir un texto, hacer un afiche, instalar micrófonos, cocinar un plato. Es sin duda alguna la calidad de este trabajo en equipo y la facilidad de sus miembros para adaptarse a cualquier tipo de situación lo que ha contribuido a la supervivencia de *ethnomusiKa*, luego de siete años de

sobrevivir sin ayudas estatales, *a punta* de la pasión de sus miembros. Este mismo tipo de fogosidad y de entrega que se explican por la empatía existente entre sus miembros fue lo que impulsó a dos de ellos (Thaddée Girard y Guillaume Duval) a realizar a principios de este año y de manera completamente voluntaria, la nueva página web de *ethnomusika*.

La asociación es hoy en día un espacio de *reflexión* y de *acción*. Nuestras experiencias se siguen enriqueciendo a pesar de los altibajos y de la deuda estigmatizadora que por poco destruye la vida asociativa. A pesar de su estatuto, sin duda precario, *ethnomusika* ha sabido salir adelante y construirse un nombre que resuena en el medio. La motivación de la asociación no

ha cambiado desde sus inicios: obrar por el respeto y la difusión de las músicas mundiales actuales, rurales y urbanas, clásicas, populares, escritas, orales, por sus relaciones con otras artes y otras ciencias; por agrandar la red de investigadores, músicos y melómanos en Francia y poco a poco en otras partes del mundo; establecer el encuentro entre figuras pertenecientes a horizontes diversos para formar una comunidad de saberes, regida por una ética y un compromiso firmes que definen la identidad misma de la asociación.

Página web *ethnomusika*:

<http://ethnomusika.org/>

Página web festival *ethnomusika* 2013:

<http://festival-ethnomusika.org/>



CÁCERES IRISH FLEADH 2014

Embajada de la música irlandesa en España

María Teresa Hidalgo Hidalgo

Desde el día 31 de octubre al 2 de noviembre de 2014 se celebró en Cáceres la undécima edición del Festival Cáceres *Irish Fleadh*. Un evento que consigue reunir en un solo fin de semana a un ingente número de músicos de diferentes partes del mundo, convirtiendo la ciudad en una embajada de la música irlandesa donde cualquier persona puede disfrutar, además de conciertos y talleres, de *sessions* repartidas por diferentes locales de la ciudad.



Para conocer este festival hay que remontarse a sus antecedentes en el año 2003 cuando un grupo de amigos, amantes

de la música irlandesa, deciden por iniciativa propia organizar y poner en marcha, bajo la dirección de Luigi Giuliani, el CEOL, un pequeño festival que serviría de base para lo que al año siguiente sería ya el *Irish Fleadh*, organizado por la Asociación Cultural “Elgatoalagua” y que tuvo su primera edición en el año 2004, siendo su director el propio Giuliani. Años después, la dirección pasaría a las manos de Fernanda Valdés, quién hoy en día sigue trabajando por mantener y mejorar este festival. Actualmente cuenta además con la colaboración del Consorcio Gran Teatro, el Ayuntamiento de Cáceres, la Embajada de Irlanda en España y varios locales de la localidad que ceden sus espacios para la realización de las *sessions*.

Por los once años de trayectoria del *Irish Fleadh* han pasado una enorme lista de músicos y agrupaciones de reconocido prestigio a nivel internacional como At first light (2004), Dowling trio (2005), Beltaine (2006), Manus McGuire (2007), Michael McGodrick Band (2008), Dervish (2009), Martin Hayes (2009), Martin O’Connor Band (2010), Mary Bergin (2011), Altan (2012), Alasdair Fraser y Natalie Hass (2013), Matt Cranitch y Jackie Daly (2014) o Full set (2014). También ha contado con diversas representaciones del panorama nacional como Find Emma (2007), Stolen Notes (2011), Gann Ainm Spain (2013), Bøj (2014) o Sheila Na Gig (2014), entre muchos otros.

La edición de este año 2014 se abrió con dos grandes conciertos el día 31 de octubre en el Gran Teatro de Cáceres. El primero de ellos a cargo de Böj, una agrupación de Galicia que consigue aunar de una manera muy especial las tradiciones musicales irlandesa, escocesa y gallega. El segundo fue el de Matt Cranitch y Jackie Daly, dos músicos con una larga trayectoria a sus espaldas, grandes representantes de la tradición Sliabh Luachra, que tocaban juntos por primera vez en España. Ambos conciertos, de un alto nivel, constituyeron el pistoletazo de salida idóneo para esta edición.

Las *sessions* (reuniones informales de músicos), que constituyen lo que podríamos llamar el “alma del festival”, se abrieron este mismo día tras los conciertos, con la novedad de contar con nuevos locales asociados. En ellas, como cada año, se establecen conexiones entre músicos de diferentes partes del mundo, siendo habitual en estas reuniones informales el intercambio de conocimientos y el aprendizaje de nuevos temas, lo que permite finalmente afianzar unos vínculos muy fuertes no sólo entre los músicos, sino también con el resto de personas que disfrutan de ellas desde la posición de espectador u oyente. Las *sessions* se convierten así en un lugar donde disfrutar de esta tradición musical, sin desvincular las sensaciones de intimidad y diversión. En esta edición 2014 hubo una gran implicación, participando en ellas de una manera habitual los músicos a cargo de los conciertos.



La segunda jornada, el sábado día 1 de noviembre, comenzó con los talleres. En esta ocasión, los talleres instrumentales se repartieron en cuatro modalidades: *Uilleann pipe* impartida por Martino Vacca, *Fiddle* por Matt Cranitch, Flauta por Janine Redmond y Guitarra por Andy Meaney. Se impartieron también talleres de baile a cargo de Marianne Knight y Eamon Maloney y de *Sliabh Luachra music* a cargo de Jackie Daly. Este año se introdujo como novedad el Taller de Música para niños de entre 1 a 3 años.



Taller infantil



Intervención de baile en el concierto de Full Set.

Los conciertos por parte de las agrupaciones Sheela Na Gig y Full Set, al igual que los de la jornada anterior, gozaron de gran afluencia de público. Sheela Na Gig logró captar al público con su mezcla de experiencia e innovación, introduciendo en el repertorio, además de temas tradicionales, composiciones propias. Por su parte Full Set proporcionó un despliegue de energía sobre el escenario que pasaba de la emotividad de sus temas vocales a la fuerza de sus temas instrumentales, que acompañó con pequeñas incorporaciones de danza a cargo de dos de sus componentes.

Para cerrar la última jornada de conciertos, como viene siendo costumbre, los miembros de las diferentes agrupaciones participantes de esta edición subieron al escenario y tocaron juntos algunos temas.



Session tras los conciertos

Por su parte, las sessions continuaron de una forma casi permanente durante toda la jornada. Son de destacar las que tuvieron lugar por la noche tras los conciertos, pues contaron con la participación de casi todas las agrupaciones invitadas, de un gran número de músicos que desde hace varias ediciones se desplazan a este festival y para los que constituye una cita casi ineludible en sus calendarios, de músicos



de la ciudad que siguen el *Irish Fleadh* desde sus comienzos, de nuevos seguidores y varios de los organizadores.

El cierre oficial del Festival Cáceres *Irish Fleadh* se produjo el domingo día 2 de noviembre, con una sesión de despedida en un marco incomparable, las escalinatas de la Plaza Mayor de la ciudad. Llegada la tarde y tras esta despedida oficial, las sesiones se prolongaron hasta la noche, dando por finalizada esta edición.

No hay mejor palabra para entender el *Irish Fleadh* que su propio nombre. Tomada del gaélico, la palabra *fleadh* viene a significar en castellano fiesta. Una fiesta que año tras año consigue reunir en Cáceres a cientos de personas, con la finalidad de disfrutar de la música y hacernos partícipes de una tradición que, al menos durante un fin de semana, se siente más cercana que nunca.



La ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles: una incoherente tradición normalizada con fecha de caducidad

SERGIO LASUÉN HERNÁNDEZ (Conservatorio Profesional de Lucena)

2014. *Cuadernos de Etnomusicología* N°4

Palabras clave: Músicas populares urbanas; conservatorio; armonía; enfoque sincrónico; pedagogía musical.

Keywords: *Popular music; conservatoire; harmony; synchronic approach; music theory pedagogy.*

Cita recomendada:

Lasuén Hernández, Sergio. 2014. “La ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles: una incoherente tradición normalizada con fecha de caducidad”. *Cuadernos de Etnomusicología*. N°4. <URL> (Fecha de consulta dd/mm/aa)



Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (*Cuadernos de Etnomusicología*), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: www.sibetrans.com/etno/. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa se puede consultar en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International license. You can copy, distribute, and transmit the work, provided that you mention the author and the source of the material (Cuadernos de Etnomusicología), either by adding the URL address of the article and/or a link to the web page: www.sibetrans.com/etno/. It is not allowed to use the work for commercial purposes and you may not alter, transform, or build upon this work. You can check the complete license agreement in the following link: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

LA AUSENCIA DE LAS MÚSICAS POPULARES URBANAS EN LAS PROGRAMACIONES DE LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES: UNA INCOHERENTE TRADICIÓN NORMALIZADA CON FECHA DE CADUCIDAD

Sergio Lasuén Hernández

Resumen

El presente artículo constata los beneficios derivados de la inclusión de las músicas populares urbanas (pop-rock) en las asignaturas de teoría musical de los conservatorios. No obstante, tradicionalmente en España los conservatorios han mostrado rechazo o al menos indiferencia hacia ellas, a pesar de que las programaciones que estos centros utilizan no sólo las permiten sino que justifican su inclusión.

Para demostrar esta última afirmación, este escrito propone una metodología basada en un enfoque conscientemente sincrónico aplicado a la enseñanza de la armonía, algo que puede ser extrapolable a otras asignaturas como análisis o lenguaje musical, así como a las músicas populares en un sentido amplio del término.

Al objeto de introducir este concepto, se expone una contextualización de la relación que ha existido entre músicas populares urbanas y conservatorios, tanto profesionales como superiores, para finalmente enumerar distintos indicios según los cuales se prevé que la situación actual tiene plazo de caducidad.

Palabras clave: Músicas populares urbanas; conservatorio; armonía; enfoque sincrónico; pedagogía musical.

Abstract

This article shows the benefits derived from the use of pop-rock in music theory subjects at our conservatories. However, Spanish conservatories have traditionally rejected this proposal in spite of the fact their syllabuses not only allow them but also they justify its inclusion.

In order to demonstrate this, a methodology based on a synchronic approach applied to teaching harmony is explained, which can be extrapolated to other music theory subjects as well as other popular music styles.

To contextualize this, the article talks about the relationship between pop-rock music and Spanish conservatories. Finally, it enumerates several indications that prove us this situation is going to change.

Keywords: Popular music; conservatoire; harmony; synchronic approach; music theory pedagogy.

Introducción

La relación que los conservatorios españoles han tenido tradicionalmente con las músicas populares urbanas no se podría calificar de mala, sino de prácticamente inexistente. La mayoría de los profesores de conservatorio considera, de forma indubitada, que el conservatorio no es el sitio adecuado para ellas o, dicho de otra manera, que no son lo suficientemente “serias” para ser tenidas en consideración en centros de enseñanzas regladas.

Esta situación no se circunscribe únicamente al ámbito español. De hecho, el profesor Simon Frith subraya las dificultades que se ha encontrado a la hora de acometer el estudio de las músicas populares urbanas desde un punto de vista académico en unas palabras recogidas en su perfil investigador de la página web de la Universidad de Edimburgo: “*For much of my career, as both an academic and journalist, I have been engaged with the problems of taking popular music seriously*” (Frith 2013). Incluso el pasado año, en el marco de una discusión sobre la enseñanza de la armonía publicada en *Dutch Journal of Music Theory*, el profesor Joseph P. Swain, del departamento de música de la estadounidense *Colgate University*, no tuvo ningún reparo a la hora de reducir básicamente a dos acordes la armonía utilizada en el pop-rock actual, al afirmar que “*(...) the harmonic content of many recent pop-rock songs is little more than a lazy oscillation of I and VII*” (Swain 2013: 108). No obstante, es cierto que en España suele ser más difícil encontrar excepciones a esta línea

mayoritaria. Y todo esto a pesar de que esta misma situación se ha producido en décadas recientes con otros estilos que también eran considerados “música extraacadémica” en nuestro país, como son el jazz, la música para medios audiovisuales o el flamenco.

En este artículo se propondrá la necesidad de tener en cuenta las músicas populares urbanas en dos vertientes. Por un lado, y partiendo del enfoque de las programaciones de algunas de las asignaturas comúnmente denominadas teóricas por los alumnos¹, se demostrará que su no inclusión en los contenidos propios de la mayor parte de estas programaciones supone una incoherencia manifiesta respecto a la propia programación. Para ello, el artículo profundizará en la enseñanza de una de las asignaturas más relevantes y comunes: la armonía. Por otro lado, y ya a modo de posibilidad, se planteará el estudio de una asignatura específica de músicas populares urbanas en grado superior, así como la situación derivada de la coexistencia en enseñanzas profesionales de instrumentos de raíz clásica con otros de más reciente implantación, entre los que se podrían citar la guitarra eléctrica o la guitarra flamenca.

Posteriormente, se expondrá sucintamente el tratamiento de las músicas populares urbanas en algunas universidades españolas y su repercusión en la visión que sobre ellas se tiene en los conservatorios. Y, ya por último, el artículo planteará por qué este rechazo —o al menos indiferencia— que actualmente se produce en los conservatorios está condenado a ir cambiando paulatinamente, aunque no sea posible —todavía— determinar a qué velocidad.

Músicas populares urbanas en asignaturas comunes de formación básica

Tradicionalmente, en nuestro país, las asignaturas que podríamos incluir en lo que llamaríamos formación básica, como Lenguaje Musical, Armonía o

¹A lo largo de este artículo los términos “asignaturas teóricas” o de “formación básica” estarán referidos concretamente a aquellas asignaturas incluidas en el apartado de “Materias de Formación Básica” y bajo el epígrafe de “Lenguajes y Técnicas de la Música” en las distintas especialidades de nuestros conservatorios superiores, así como fundamentalmente las de Análisis, Armonía y últimos cursos de Lenguaje Musical en Enseñanzas Profesionales.

Análisis, han utilizado ejercicios específicos creados *ad hoc* o ejemplos de un repertorio que podríamos situar entre el Barroco y el Romanticismo. Sin embargo, esto no responde a una necesidad en sí misma. Cuando los niños comienzan a estudiar lenguaje musical no lo hacen siguiendo un planteamiento diacrónico —es decir, empezando con los tipos de notación o dificultades rítmicas y melódicas de una época y siguiendo después con los de la inmediatamente posterior—, sino utilizando aquellos elementos que son comunes a la mayor parte del repertorio occidental. Incluso afinando un poco más, los primeros años se suelen centrar en lo que es necesario para poder leer y empezar a entender una partitura tonal de forma solvente. Por tanto, se podría utilizar cualquier tipo de repertorio con base tonal, crear ejercicios específicos o utilizar una combinación de ambos.

Durante los últimos años han aparecido varios libros de texto de *Music Theory*, fundamentalmente americanos, que utilizan ejemplos de muy diversa procedencia —músicas populares urbanas, folclore, etc.— para explicar conceptos tonales. Uno de los más consolidados es *The Musician's Guide to Theory and Analysis* (Clendinning & Marvin 2011), pero se podrían citar otros como *Harmony in Context* (Roig-Francolí 2011) o *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory* (Laitz 2012). *The Musician's Guide to Theory and Analysis* se utiliza en algunas facultades de artes como libro de referencia para los alumnos que comienzan el equivalente a lo que sería nuestro primero de grado superior, aunque por las propias especificidades del sistema estadounidense empieza casi desde el principio, recordando conceptos muy básicos de lenguaje musical, y alcanza hasta un nivel de armonía y contrapunto equiparable al que, según las programaciones de los conservatorios superiores de música españoles, debería tener un alumno al concluir los estudios de una especialidad instrumental. Pues bien, a excepción de la parte final, que se introduce en la música no tonal, en el libro coexisten de forma pacífica ejemplos del repertorio tradicionalmente utilizado en España con fragmentos de músicas populares urbanas o relacionados con el folclore americano. Por tanto, sin ningún tipo de prejuicio, Clendinning y Marvin utilizan los ejemplos que consideran más convenientes para explicar un determinado

concepto, sin tener en cuenta su procedencia desde un punto de vista estilístico. Como se demostrará en el apartado siguiente aplicado a la armonía, utilizan un enfoque sincrónico para explicar el sistema tonal.

En los conservatorios españoles se suele aducir que el nivel técnico de lo que llamamos músicas populares urbanas no es equiparable, por ejemplo, al del período clásico y que, por tanto, no tendría ninguna utilidad introducir tales ejemplos. Para valorar objetivamente esta afirmación habría que contrastarla utilizando elementos concretos más aprehensibles, como son el ritmo, la forma, la transformación motivica y la armonía.

En los anexos del artículo de Nancy Rosenberg titulado *Popular Music in the College Music Theory Class: Rythm and Meter* (Rosenberg 2011), la autora propone un listado de ejemplos de compases utilizados en músicas populares urbanas más que inusuales de amalgama, cambios de compás y polirritmias, además de los más comunes con un 5 o un 7 en el numerador. Algunos pueden recordar a los ejemplos rítmicos más extremos que se incluían en los años noventa en algunos libros de la asignatura entonces llamada “Solfeo”, con una finalidad únicamente pedagógica y muchos de ellos con una calidad musical más que cuestionable. Y aunque pueda parecer lo contrario, estos ejemplos no están extraídos solamente de grupos de rock progresivo, sino que incluye incluso a los Beatles o Sting, junto a los más previsibles Toto, Dream Theater o King Crimson.

En cuanto al análisis formal, es indudable que la brevedad que normalmente caracteriza a las canciones incluidas en lo que llamamos músicas populares urbanas nos impide estudiarlas como ejemplo de grandes formas². No obstante, este rasgo nos permite, tal y como indica Keith Salley en *On the Integration of Aural Skills and Formal Analysis trough Popular Music* (Salley 2011), trabajar aspectos de análisis formal auditivo. En efecto: la posibilidad de tener todo en poco más de tres minutos posibilita que el alumno pueda internalizar sin partitura aspectos formales que podríamos encuadrar en lo que llamamos análisis fraseológico, además de otras cuestiones más puntuales.

²Salvo algunas casos puntuales en los que el artista utiliza planteamientos formales más ambiciosos que abarcan, por ejemplo, un LP completo, como *Metropolis part II: Scenes from a memory*, de Dream Theater (Dream Theater 1999).

Cada vez más especialistas defienden la importancia del análisis auditivo, hasta el punto de que autores como Michael Rogers consideran que el objetivo principal de la teoría musical es encontrar un equilibrio entre el pensamiento y la escucha, entre las destrezas auditivas y las aportadas por la partitura, en una relación sinérgica (Rogers 2004: 3-14). También en España surgen voces que rechazan una excesiva utilización de la partitura a costa del análisis auditivo. En este sentido, un novedoso e interesante enfoque centrado en el análisis auditivo en España es el defendido por Daniel Roca en *Analizar con el oído* (Roca Arencibia 2012). En cualquier caso, lo que parece evidente es que en un contexto de análisis auditivo las músicas populares urbanas nos permiten trabajar de forma precisa, pero a la vez más accesible para los alumnos, una serie de parámetros relacionados con el análisis formal.

Algo parecido al caso anterior sucede con todo lo relacionado con las transformaciones motívicas. Aunque el contrapunto no es el parámetro más relevante en músicas populares urbanas —salvo excepciones fundamentalmente relacionadas con el rock progresivo—, algunos profesores como James R. Hughes han utilizado en sus clases ejemplos concretos de artistas como Nirvana o Taylor Swift para practicar técnicas de contrapunto o de transformación rítmica en sus clases, tal y como explica en su artículo *Using Pop-Culture Tools to Reinforce Learning of Basic Music Theory as Transformations* (Hughes 2011). Un aspecto relevante que introduce Hughes y que de una manera u otra destacan la práctica totalidad de los profesores que han experimentado con músicas populares urbanas en sus clases de teoría musical es la gran receptividad mostrada por el alumnado. Según este autor, esto se debe a que los estudiantes aprenden mejor cuando se utilizan ejemplos que son directamente aplicables a su vida diaria. No es objeto de este artículo entrar más a fondo en este asunto, pero es un hecho contrastado empíricamente que, con carácter general, ningún alumno de un conservatorio español protestará porque el profesor introduzca un ejemplo de músicas populares urbanas para explicar, por ejemplo, un determinado acorde. Más bien al contrario. El rechazo o extrañeza, en caso de producirse, vendrá por parte del profesorado. Y, hablando de acordes, es ya el momento de

profundizar en un elemento paradigmático, probablemente el que mejor explica la incoherencia a la que hace referencia el título de este artículo: la armonía.

Se pueden encontrar muchas referencias que demuestran la vasta riqueza armónica de las músicas populares urbanas. A continuación se citan sólo tres que confirman esta afirmación, muy distintas entre sí. En primer lugar, *The Foundations of Rock*, obra fundamental de uno de los autores que más han contribuido a un análisis armónico serio de este estilo: Walter Everett (Everett 2009). Por otro lado, un estudio más técnico y complejo es el que desarrolla Christopher Doll en su tesis doctoral, titulada *Listening to Rock Harmony* (Doll 2007). Precisamente está previsto que a lo largo de este año la Universidad de Michigan publique su libro *Hearing Harmony: Towards a Theory for the Rock Era*, en el que desarrolla algunas ideas de su tesis y enuncia otras nuevas al objeto de implementar un sistema de análisis armónico específico para músicas populares urbanas. Y por último, Heather MacLachlan aporta una visión más pedagógica y con una aplicación directa en clase en *Teaching Traditional Music Theory with Popular Songs: Pitch Structures* (MacLachlan 2011). Por otra parte, se han publicado numerosos trabajos de otros autores que en mayor o menor medida se dedican al análisis de la armonía en músicas populares urbanas con asiduidad, entre los que se podrían citar Harris Berger, Nicole Biamonte, Guy Capuzzo, Kevin Holm-Hudson, Esa Lilja, Allan Moore, Ken Stephenson, Phillip Tagg y David Temperley. Un análisis detallado de la variedad y complejidad de la armonía en músicas populares urbanas excedería, lógicamente, las pretensiones de este artículo. Pero es fundamental señalar la existencia de estas referencias bibliográficas para despejar cualquier tipo de duda respecto a la aportación de las músicas populares urbanas desde un punto de vista armónico, algo que no sorprenderá a cualquier músico que haya escuchado con detenimiento algo más de lo que en la actualidad programan las emisoras de radio fórmula musical (o incluso a aquellos que simplemente hayan analizado algunos de los temas que éstas proponen de vez en cuando).

En cualquier caso, lo que merece un análisis detallado es la paradoja creada por la gran mayoría de las programaciones de armonía en los conservatorios, en virtud de la cual no será necesario justificar por qué se

podrían utilizar ejemplos de músicas populares urbanas en los conservatorios sino algo mucho más sencillo: por qué es algo incoherente y contrario al enfoque de las propias programaciones criticar su utilización.

El enfoque parcialmente sincrónico disfrazado de diacrónico de la mayor parte de las programaciones de armonía en los conservatorios españoles

¿Qué podemos encontrar en las programaciones de asignaturas que con el título "Armonía", o similar, aparecen en cualquier plan de estudios relacionado con la interpretación en nuestros conservatorios? Mayoritariamente, y desde hace ya muchas décadas, la enseñanza de un tipo específico de armonía fundamentada en lo que se denomina la "práctica común"³. Normalmente comienzan con conceptos armónicos sencillos ya utilizados en el siglo XVIII, y poco a poco se van complicando, en función del curso al que se refiera dicha programación, llegando en el mejor de los casos hasta conceptos más propios del Romanticismo, pero todo ello en el marco de la armonía tonal⁴. Además, para la práctica de este tipo de enfoque se suele utilizar una única plantilla con unas necesidades muy concretas: un coro a cuatro voces.

Este ha sido, por tanto, el corpus principal y sólo en la parte final de los últimos cursos o incluso en cursos monográficos específicos se incluyen otra serie de conceptos posrománticos y modelos no tonales. Por supuesto, ha quedado al margen cualquier alusión a la armonía utilizada en músicas populares, incluidas las músicas populares urbanas, así como cualquier tipo de herramienta que hiciera alusión a lo que suele denominarse armonía de jazz o armonía cuatriádica⁵. Aparentemente, por tanto, se ha seguido un modelo

³Aunque es muy frecuente el uso del término "práctica común", hay autores que introducen con idéntica significación denominaciones alternativas como "armonía tradicional" (Hindemith 1949) o "classical harmony" (Doll 2013), entre otras muchas.

⁴Obviamente existen excepciones individuales en centros educativos concretos y otras más generales, como las programaciones de los alumnos de composición en grado superior o las de las especialidades de jazz. No obstante, este artículo se referirá a las prácticas más habituales, ampliamente difundidas y mayoritarias, correspondientes a la especialidad de Interpretación.

⁵Probablemente sea más adecuado el término armonía cuatriádica —*quadtriadic harmony*, en inglés— que el más común, sobre todo en inglés, *Jazz Harmony*, porque la armonía cuatriádica

diacrónico: se comienza en una determinada época, con unos rasgos estilísticos concretos, para posteriormente ir poco a poco y en el mejor de los casos progresando hacia un modelo de tonalidad ampliada más cercano al posromanticismo.

Pero sólo aparentemente, porque en la práctica cuando los alumnos realizan sus ejercicios de armonía tradicional no aplican las técnicas utilizadas por un compositor de un período determinado. Entonces, ¿cuál es el modelo que se persigue?

En su conocido libro de texto de armonía, Walter Piston lo explica con meridiana claridad:

En la primera parte de este libro hemos pretendido definir la práctica común de los compositores en un período de cerca de siglo y medio, suponiendo de forma arbitraria que Bach, Mozart, Chopin y Dvořák eran contemporáneos y que la práctica armónica no cambió en ese período, sino que solo evolucionó. (Piston 2001: 441)

Por tanto, cuando hablamos de “práctica común” estamos asumiendo un subterfugio teórico sincrónico según el cual estamos utilizando conceptos del Barroco, del Clasicismo y del Romanticismo, todos a la vez. O lo que es lo mismo, estamos imitando un estilo que nunca existió en un momento concreto de la historia. En realidad, cuando los alumnos armonizan un bajo-tiple siguiendo estas premisas, están aplicando una sintaxis armónica del Clasicismo y una conducción de voces fundamentalmente barroca, a la que se añaden algunos conceptos que no se consolidan hasta bien entrado el Romanticismo.

El estudio de las ventajas e inconvenientes de este sistema desde un punto de vista pedagógico excedería en gran medida las pretensiones de este artículo. Pero lo que es evidente es que cuando enseñamos la armonía de la práctica común estamos explicando cosas de diferentes épocas o, al menos, que compositores de distintas épocas utilizan de forma muy diferente. Llegados a este punto, la cuestión sería: ¿Cómo es esto posible?

no sólo se utiliza en jazz y además porque no toda la música de jazz se basa en armonía cuatriádica.

La respuesta es evidente: no estamos trabajando un modelo diacrónico a partir del cual explicamos la armonía que se utilizaba en el Barroco, luego en el Clasicismo, más tarde en el Romanticismo y así sucesivamente. En realidad, estamos utilizando características básicas comunes a todas estas etapas e indicando un ejemplo de una u otra época al objeto de explicar el sistema común a todas ellas, que no es otro que lo que podríamos llamar el sistema tonal.

Esto sería, por tanto, un enfoque sincrónico: los alumnos aprenden armonía tonal y con la finalidad de disminuir el grado de abstracción de determinados conceptos⁶ nos ayudamos de ejemplos e incluso prácticas específicas de momentos en los que la tonalidad era predominante. No obstante, es un sistema sincrónico encubierto y parcial, dado que se reduce discrecionalmente a unas estéticas tonales concretas, que van desde el Barroco hasta el Romanticismo. A todo esto se añaden los problemas específicos de utilizar, al objeto de plasmar este lenguaje, una formación muy concreta y reducida: un coro a cuatro voces, lo que implicará que algunas de las indicaciones que los alumnos manejan no vengan determinadas por el propio sistema sino por la plantilla utilizada⁷.

Al margen de la cuestión de la plantilla, este enfoque sincrónico disfrazado de diacrónico ha provocado —o al menos, ha fomentado— la existencia de dos problemas. En primer lugar, es muy probable que no quede claro el subterfugio pedagógico que estamos utilizando y esto normalmente implica que los alumnos no entiendan si una determinada práctica se deriva del propio sistema tonal, de una estética concreta de las tomadas como referencia, de razones psicoacústicas que exceden el sistema tonal o de la plantilla

⁶Trevor de Clercq señala la dificultad de explicar conceptos armónicos sin un contexto musical concreto por el elevado grado de abstracción que ello supondría y de ahí que se opte normalmente por introducirlos en un estilo musical: “All of these concepts could be introduced in a more robust version of a fundamentals course. But without a musical context, these conceptual elements are too abstract. So we embed the teaching of these conceptual elements within the teaching of musical style(s)”. (De Clercq 2013:174)

⁷Las octavas paralelas que se producen habitualmente en las sinfonías clásicas entre violonchelos y contrabajos es un hecho que a menudo desconcierta a los alumnos noveles de armonía tradicional hasta que caen en la cuenta de las diferencias entre trabajar con una orquesta y con un coro a cuatro voces desde el punto de vista de la sonoridad así como entre la textura de melodía acompañada y una búsqueda consciente de independencia entre las distintas voces.

utilizada. O incluso de una mezcla de todas ellas. Esta circunstancia les impedirá aplicar los conocimientos armónicos adquiridos cuando necesiten interpretar en el futuro obras de contextos muy diferentes. Una de las cosas más importantes en la enseñanza de la armonía es que los alumnos sepan exactamente qué es lo que hacen en cada momento y por qué. Ramón Barce, en su prólogo al tratado de armonía de Schönberg clarifica lo que el compositor austriaco tiene en mente:

A nivel artesanal o de aprendizaje quiere decir que el alumno ha de seguir la vía tradicional de aceptar unas limitaciones estrechas para su trabajo, limitaciones que van desapareciendo conforme el aprendizaje avanza; pero en vez de ir a ciegas, el alumno debe saber desde el primer instante que tales limitaciones son un artificio pedagógico y que nada tienen que ver con la actividad creadora libre. (Schönberg 1987:VII-VIII)

Es un hecho empíricamente contrastado que en más ocasiones de las deseadas estas confusiones se producen en muchos alumnos, sobre todo en enseñanzas profesionales, e incluso a veces se mantienen en etapas posteriores. Probablemente se podría hablar de una multitud de variables causales, pero cualquier disfraz diacrónico que pueda aumentar la confusión a buen seguro no contribuirá a clarificar las cosas.

Por otro lado nos encontramos con el segundo de los problemas típicos de este enfoque aparentemente diacrónico: cuando tras explicar un concepto determinado nos encontramos que Bach o cualquier otro compositor hace justo lo contrario⁸.

A este respecto, en una discusión sobre la enseñanza de la armonía en *Dutch Journal of Music Theory* se apunta un ejemplo claro, citando a Diether de la Motte, acerca de la duplicación de los acordes de primera inversión (Lasuén 2013).

En los ejercicios de armonía tradicional se suele duplicar la fundamental de los acordes mayores y menores en primera inversión o duplicar el bajo si éste cumple la condición de ser un grado tonal. No obstante, cuando los estudiantes intentan comprobar esta

⁸Hace unos años no era extraño escuchar la justificación de “Bach hacía eso porque era Bach”, como si J.S.Bach estuviera conscientemente atentando contra una supuesta armonía normalizada, algo que sólo se lo hubiera podido permitir él. Lo más curioso de todo es que la sentencia es tan desafortunada que ni siquiera Bach era Bach cuando compuso eso —o al menos no el mismo Bach que en la actualidad se tiene en mente cuando se hace alusión a su figura—.

regla en los corales de Bach se dan cuenta de que frecuentemente no es así. (...) Aunque Bach, al igual que Mozart, considera un acorde do-mi-la como un acorde de la en primera inversión, él sigue duplicando al igual que sus maestros —que no lo hubieran entendido como un acorde invertido sino como un do con la sexta—, y duplica por tanto cualquier nota. (De la Motte 1991: 42-50)

Es sólo un ejemplo, pero cualquier profesor podría a buen seguro citar muchos más. El problema radica en la posibilidad de que los alumnos piensen que la armonía en la práctica común es algo concreto y conscientemente seguido por algunos compositores determinados. Una posible alternativa sería aceptar la realidad, asumir ya desde el principio que la armonía de Bach y la de Dvořák son distintas y, al mismo tiempo, no pretender empezar únicamente con la de Bach e ir avanzando cronológicamente, sino asumir conscientemente un enfoque sincrónico: comenzar explicando precisamente aquellos conceptos que comparten y no los que los separan —es evidente que la armonía de Dvořák se parece más a la de Mozart que a la de Webern—. Es decir, explicar el sistema tonal al margen de una época concreta. Eso sí, hay que tener en cuenta que si utilizamos un enfoque sincrónico hay que hacerlo con todas las consecuencias. Y es ahí donde afecta, entre otras, a las músicas populares urbanas.

Hacia una aplicación coherente y consciente del enfoque sincrónico

Al leer detenidamente la mayoría de programaciones de armonía, su carácter objetivamente sincrónico nos obliga a redefinir el tipo de repertorio utilizado para ayudar a los alumnos a entender el objeto de estudio. Un objeto de estudio que es, al menos en su parte más importante, el sistema tonal. Posteriormente, se podrían —es más, incluso podrían argumentarse que se deberían— incluir otros sistemas no tonales. Pero durante el tiempo en el que se explique armonía tonal el referente no sería un determinado estilo que realmente nunca existió y que genera en ocasiones indicaciones contrapuestas, sino un sistema que es común a multitud de épocas y estilos.

Llegados a este punto, la primera duda que se suscitaría sería concretar, definir o establecer lo que entendemos por sistema tonal. A buen seguro se

podría entablar una discusión sobre ello, e incluso es posible que algunos musicólogos se pusieran de acuerdo o establecieran varias alternativas. Lógicamente no es operativo desarrollar ahora este tema, pero a efectos prácticos podemos partir de una premisa fácilmente contrastable: tomando una muestra estadística aleatoria la práctica totalidad de los músicos seleccionados estarían de acuerdo en que *El Clave bien temperado* de Bach, las sinfonías de Mozart o *With or Without You* de U2 son ejemplos de música tonal, es decir, utilizan el sistema tonal.

Y el tercer ejemplo es el quid de la cuestión: al igual que cualquier docente acepta actualmente ejemplos de compositores tan distintos como Bach o Chopin para ilustrar o facilitar la comprensión de un determinado concepto tonal, con un enfoque sincrónico —que es en realidad el que la programación que sustenta sus enseñanzas defiende— ningún profesor debería sentirse cohibido a la hora de utilizar música de cualquier otra época, siempre que piense que puede facilitar el entendimiento de esa herramienta por parte del alumno. No es objetivo del profesor de armonía imponer juicios estéticos ni limitar la potencia de las herramientas analíticas de las que disponemos y dispondremos en un futuro. Se explica la herramienta, se muestra todo lo que se puede hacer de forma transversal, con el objetivo último de entender el sistema y luego será el alumno, un alumno al que se deja pensar y que siempre debe entender lo que está haciendo, el que sea capaz de implementarla en un futuro donde estime conveniente.

No es necesario justificar, por tanto, la utilización de ejemplos de músicas populares urbanas en las clases de armonía de los conservatorios. Más bien parece evidente que su no utilización es una opción un tanto reduccionista basada no en criterios técnicos ni pedagógicos sino probablemente en prejuicios adquiridos a lo largo de los años o incluso simplemente en una especie de inercia motivada por una tradición mal entendida.

Se podría extrapolar este razonamiento a otras asignaturas como las relacionadas con el lenguaje musical o incluso —con las limitaciones que se han expuesto anteriormente respecto a las grandes formas— con asignaturas

relacionadas con el análisis. Libros de texto, como el anteriormente citado de Clendinning y Marvin, utilizan presumiblemente esta premisa, aunque en ningún momento citan expresamente la asunción de un enfoque conscientemente sincrónico. Simplemente lo implementan de forma natural.

En España, un ejemplo de aplicación del enfoque sincrónico lo constituye la metodología IEM —Instituto de Educación Musical—, promovida por Emilio Molina. Partiendo de la improvisación como eje central y en el marco de un sistema integral de educación musical, han creado un marco teórico para el resto de asignaturas de formación básica en los que utilizan los ejemplos que ellos consideran más convenientes para la comprensión de un determinado concepto, sin limitarse a una época o estilo específico.

Por último habría que señalar que todo lo explicado en este apartado para las músicas populares urbanas sería extrapolable a otras áreas como el folclore o la música para medios audiovisuales.

Músicas populares urbanas como asignatura específica

Al margen de lo comentado anteriormente, habría que abordar la idoneidad de estudiar las propias especificidades de las músicas populares urbanas como asignatura específica en los conservatorios. A este respecto habría que distinguir entre los conservatorios superiores, donde se puede plantear como asignatura optativa, y los conservatorios profesionales, donde la implantación de especialidades instrumentales más propias de las músicas populares urbanas como la guitarra eléctrica o el bajo requiere una atención personalizada.

Centrándonos en enseñanzas superiores, el enfoque sincrónico defendido por el autor de este artículo en *Dutch Journal of Music Theory* (Lasuén 2013) recomienda ofertar la posibilidad de que, una vez asimilados los aspectos armónicos tonales básicos, cada alumno amplíe sus conocimientos armónicos específicos de cada estilo en función de su propio currículum. Incluso otros autores que optan por implementar un método diacrónico desde el

principio, como Christopher Doll, defienden que las músicas populares urbanas deberían estudiarse únicamente de forma independiente, dadas sus especificidades (Doll 2013). En cualquier caso, parece evidente que una asignatura específica de músicas populares urbanas en los conservatorios superiores ayudaría no sólo a aquellos alumnos que van a trabajar en esta área específica, sino a una gran mayoría que de una forma u otra tienen una alta probabilidad de trabajar en algún proyecto con músicos de muy distinta procedencia. Además, probablemente lo más idóneo sería que esta asignatura tuviera un carácter optativo para el alumnado de conservatorios superiores.

En enseñanzas profesionales nos encontramos una situación más compleja, motivada por la más o menos reciente inclusión de instrumentos cuyo repertorio principal se encuadra en las músicas populares urbanas, como la guitarra eléctrica o el bajo. Cada día hay más posibilidades de estudiar estos instrumentos y además de centros privados imparten guitarra eléctrica varios conservatorios, entre los que se podrían citar los de Tenerife, Gran Canaria, Cáceres, Almendralejo, Badalona, Igualada o San Sebastián. El mayor problema que surge en este caso no es analizar la posibilidad de ofertar o no una optativa de músicas populares urbanas en sexto de grado medio. Una cuestión que, por otra parte, habría que ampliar a otras casuísticas (por ejemplo, en los conservatorios profesionales en los que se imparte guitarra flamenca habría que plantearse lo mismo con una asignatura optativa específica de flamenco). No obstante no es este el debate fundamental. El verdadero reto al que se enfrentan es adaptar las programaciones didácticas de asignaturas como armonía o análisis —y, en menor medida, los últimos cursos de Lenguaje Musical— a los distintos perfiles de alumnado. Esto, en ningún caso pasa por crear grupos específicos en función de la especialidad instrumental, más bien al contrario: habría que intentar aprovechar esa diversidad enriquecedora para los alumnos por un doble motivo. En primer lugar, porque todavía en grado medio es posible que los perfiles no estén totalmente definidos y la mayoría de instrumentos pueden ser utilizados en estilos muy diferentes que requieren una formación de grado superior muy distinta; y, por otro lado, porque esta diversidad es mucho más parecida al mundo profesional que los alumnos se van a encontrar en un futuro, aunque

todavía en algunos ámbitos educativos no parecen estar dispuestos a aceptar esta realidad.

Una forma bastante sencilla de posibilitar la coexistencia de alumnos con distintos perfiles en asignaturas de formación básica es, precisamente, la adopción consciente de un enfoque realmente sincrónico. Durante años este concepto se ha aplicado en las programaciones del Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba de las asignaturas de “Armonía” y “Técnica Armónica” del itinerario de Interpretación, así como en cuarto curso de enseñanzas profesionales del Conservatorio Profesional de Música “Maestro Chicano Muñoz” de Lucena. Y el resultado empírico es que no sólo posibilita esta convivencia entre alumnos de distintos perfiles sino que se aprovechan las sinergias que esta relación implica. Y además, este enfoque se puede aplicar a las asignaturas de análisis, composición y lenguaje musical de enseñanzas profesionales, tal y como se demuestra en algunos de los libros de texto y metodologías que se han citado con anterioridad. Bien es cierto que se necesita un perfil del profesorado con un cierto grado de inquietud, pero nada que no sea fácil de solucionar con el suficiente interés.

Repercusión del estudio universitario de las músicas populares urbanas en los conservatorios

A pesar de que en las universidades españolas todavía resulta un poco extraño para algunos hablar de músicas populares urbanas, es un hecho que se ha avanzado muchísimo y que, en general, no existe el mismo grado de animadversión que puede encontrarse en muchos conservatorios. Valga como ejemplo el curso “David Bowie: el hombre que vendió el mundo”, organizado el pasado año por el profesor de la Universidad de Oviedo Eduardo Viñuela con gran éxito, tanto de público como de crítica. Fue noticia en periódicos nacionales, así como en cadenas de televisión y radio, lo que demuestra que no es algo habitual. Pero simplemente el hecho de que tuviera lugar en una universidad española es algo destacable y difícilmente extrapolable a un conservatorio superior de nuestro país.

No obstante, la mayoría de las veces el estudio que se realiza de las músicas populares urbanas en las universidades suele ser más sociológico que técnico. Sin ser esto criticable, ya que esta opción es tan válida como otras y en muchos casos los distintos enfoques se complementan, este hecho sirve para que desde los conservatorios se piense que el enfoque sociológico es el único posible, argumentando que un estudio, por ejemplo desde un punto de vista armónico o rítmico, no tendría suficiente interés académico. Es decir, que en la práctica el hecho de que a medio plazo sea factible que el estudio de las músicas populares urbanas en la universidad se normalice no va a ser un acicate para que los conservatorios superiores se planteen si sería positivo para sus alumnos dar cabida a las músicas populares urbanas en sus programaciones. Más bien al contrario.

Sin embargo, ya se pueden observar distintos síntomas —cuyo análisis será abordado a continuación— que muestran la más que probable reversibilidad de esta situación.

Con fecha de caducidad

En este artículo se ha puesto de manifiesto la indiferencia que han mostrado tradicionalmente los conservatorios respecto a las músicas populares urbanas, se han evidenciado paradojas, se han empezado a vislumbrar algunos cambios, se han propuesto soluciones y se han constatado posiciones que a corto plazo parecen inamovibles.

Sin embargo, hay algunos aspectos que anuncian que esta situación tiene fecha de caducidad. ¿En qué se podría basar esta predicción?

En primer lugar, en la existencia de precedentes muy cercanos y equiparables en nuestro país. Músicos que no eran considerados ni siquiera como tales y que un par de décadas después estaban impartiendo clases magistrales y posteriormente eran contratados en plantilla como profesores de conservatorios. Efectivamente, son los músicos del mundo del jazz, con especialidades instrumentales ya implantadas en varios conservatorios superiores españoles y con alumnos ya egresados con titulación superior en

jazz. Pero también aquellos que trabajaban en la música para cine. Antaño despreciada, reducida a mera solución transitoria de supervivencia para compositores. Ya con la reordenación que la LOGSE hizo en los conservatorios superiores, la música para medios audiovisuales era un itinerario de la especialidad de composición, al lado de “composición electroacústica” y “composición general”. Y, por supuesto, no hay que olvidar los que venían del mundo del flamenco, tanto en guitarra y cante flamenco como en flamencología. Hace unos años parecía impensable e incluso ahora todavía se producen situaciones un tanto insólitas. Sin embargo, en estos momentos resulta mucho menos descabellado pensar que ejemplos de músicas populares urbanas se podrán utilizar en el futuro de forma normalizada en clases de análisis y de armonía que hace unos años soñar con la posibilidad de que un bailar flamenco trabajara a medio plazo como profesor de conservatorio en algunas clases de los alumnos de guitarra flamenca.

El segundo indicio viene del exterior. Ya hay universidades y conservatorios en los que no se considera que las músicas populares urbanas no tengan cabida en sus programaciones. Desde su inclusión en asignaturas de formación básica hasta su especialización a través de programas de máster podemos encontrar un amplio espectro. Y además, a través de Internet la información llega a todos los sitios. Es mucho más difícil ahora, por tanto, aislarse de lo que sucede fuera, sobre todo teniendo en cuenta que cada vez más alumnos y profesores de conservatorios españoles complementan su formación en el extranjero.

La tercera influencia viene de las universidades españolas, fundamentalmente pero no de forma exclusiva del ámbito privado. Algunas de ellas ya llevan un tiempo ofertando grados equiparables a las enseñanzas que tradicionalmente se imparten en los conservatorios, en competencia directa. Pero ya empiezan a aparecer algunas propuestas más innovadoras, en las que el enfoque es distinto al que se plantea en los conservatorios. Un ejemplo sería el Grado en Creación Musical de la Universidad Europea de Madrid, con una preparación no estrictamente orientada a la composición de música de concierto. Es cierto que se echa en falta que esta perspectiva integradora

reflejada en su plan de estudios se materialice en algunas asignaturas concretas, como “Fundamentos de la creación musical I”, cuya programación sería probablemente mucho más operativa si no intentara separar, ya desde el principio, lo que comúnmente se llama armonía tradicional y armonía moderna en dos bloques independientes —a pesar de que la mayoría de los conceptos básicos son comunes a las dos—, adoptando en su lugar un enfoque sincrónico mucho más acorde con la filosofía de este grado. En todo caso y al margen de posibles mejoras concretas que a buen seguro se producirán progresivamente, es destacable el intento de incluir, entre otras, las músicas populares urbanas como parte fundamental de su interesante propuesta. En el ámbito de la enseñanza superior varios centros posibilitarán un aumento de las opciones existentes en España durante el presente curso académico, entre los que destacan la Universidad Alfonso X el Sabio con su Grado en Interpretación Musical-Música Moderna y la Escuela Superior de Música Jam Session con su Título Superior de Música en el ámbito del Rock, Tendencias y Músicas Urbanas. A pesar del riesgo que comporta todavía este tipo de iniciativas, su mera existencia provocará el surgimiento de otras alternativas, y tarde o temprano tendrá su incidencia en los conservatorios superiores. Quizás dicha incidencia se materialice en un primer momento en algunos de los distintos programas de máster que se generalizarán en los conservatorios superiores españoles en los próximos años.

Y, ya por último, pero no por ello menos importante, no hay que olvidar la influencia que en los conservatorios profesionales está teniendo la implantación de especialidades instrumentales cuyo repertorio no es el habitual. Instrumentos como la guitarra eléctrica o el bajo por un lado, pero también de otros ámbitos como la guitarra flamenca dejan en evidencia que las programaciones de asignaturas como armonía o análisis no han evolucionado. Pero además, dado que el propio concepto sincrónico de estas programaciones permite una adaptación rápida que solucionaría los problemas que se están empezando a producir por los distintos perfiles del alumnado, es sólo cuestión de tiempo que estas adaptaciones se produzcan.

Es aventurado pronosticar una fecha. Probablemente falten todavía muchos años para que en un conservatorio español se pueda plantear un

congreso monográfico sobre Pink Floyd similar al que tuvo lugar el pasado mes de abril en la Universidad de Princeton. Y a buen seguro, como todo lo relacionado con los conservatorios, no será un cambio drástico sino un proceso. Pero lo que parece evidente es que la ausencia de las músicas populares urbanas en las programaciones de los conservatorios españoles tiene fecha de caducidad.

Conclusiones

La no inclusión de las músicas populares urbanas en las asignaturas de teoría de la música en general y las de armonía en particular provoca una incoherencia con respecto a las correspondientes programaciones sustentada en una tradición mal entendida, según la cual hay determinados estilos que no deberían tener cabida en los conservatorios.

La supuesta falta de calidad e interés de los aspectos técnicos de las músicas populares urbanas no soporta ningún análisis objetivo. Por tanto, su no inclusión probablemente derive del desconocimiento de este repertorio que tradicionalmente han demostrado los encargados de desarrollar las programaciones de las asignaturas de teoría musical, al menos desde un punto de vista analítico. O tal vez simplemente es consecuencia de una inercia o cierto temor ante el rechazo que de forma mayoritaria implica cualquier cambio que se intente promover en un conservatorio, con carácter general. Por tanto, no está motivado por una falta de calidad sino por los mismos prejuicios que anteriormente soportaron —y en cierta medida, siguen soportando— repertorios de otros ámbitos como el jazz, el flamenco o la música para medios audiovisuales.

Ya hay libros de texto que demuestran que las músicas populares urbanas pueden ejemplificar conceptos técnicos y analíticos de forma equiparable a cualquier otra. Y además, las programaciones de algunas de las asignaturas más relevantes encuadradas en la formación básica no sólo permiten sino que casi provocan la inclusión de este repertorio. Por otro lado, la aparición de instrumentos cuyo repertorio básico no es el tradicional, así como

la influencia de otros agentes como la universidad contribuirán a que el estatus de las músicas populares urbanas en nuestros conservatorios cambie de forma progresiva. Afortunadamente es sólo cuestión de tiempo.

Bibliografía

Clendinning, Jane Piper; West Marvin, Elizabeth. 2011. *The Musician's Guide to Theory and Analysis*. New York: W.W. Norton.

De Clercq, Trevor. 2013. "A Pop Rock Theory for the Future: A Response to Christopher Doll and Joseph Swain". *Dutch Journal of Music Theory* 18 (3): 173-179.

De la Motte, Diether. 1991. *The Study of Harmony: An Historical Perspective*. Dubuque, IA: C. Brown, William.

Doll, Christopher. 2013. "Definitions of 'Chord' in the Teaching of Tonal Harmony." *Dutch Journal of Music Theory* 18 (2): 91-106.

_____. 2007. *Listening to Rock Harmony*. (Tesis doctoral). New York: Columbia University.

Everett, Walter. 2009. *The Foundations of Rock: from Blue suede shoes to Suite: Judy blue eyes*. Oxford: Oxford University Press.

Frith, Simon. 2013. *Edinburgh College of Art. University of Edinburgh*. <http://www.eca.ed.ac.uk/reid-school-of-music/simon-frith> [Consulta: 2 de Mayo de 2014].

Hindemith, Paul. 1949. *Armonía Tradicional (Primera Parte)*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Hughes, James R. 2011. "Using Pop-Culture Tools to Reinforce Learning of Basic Music Theory as Transformations". En *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom*, ed. Nicole Biamonte, 95-108. Lanham: Scarecrow Press.

Laitz, Steven G. 2012. *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Lasuén, Sergio. 2013. "Synchronic versus Diachronic Approaches to Teaching Tonal Harmony: A Response to Christopher Doll". *Dutch Journal of Music Theory* 18(3): 180-182.

MacLachlan, Heather. 2011. "Teaching Traditional Music Theory with Popular Songs: Pitch Structures". En *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom*, ed. Nicole Biamonte, 73-94. Lanham: Scarecrow Press.

Roca Arencibia, Daniel. 2012. *Analizar con el oído. Propuesta didáctica y estudio empírico sobre el análisis auditivo*. IBooks author.

Rogers, Michael R. 2004. *Teaching approaches in music theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Roig-Francolí, Miguel A. 2011. *Harmony in Context*. New York: McGraw-Hill.

Rosenberg, Nancy. 2011. "Popular Music in the College Music Theory Class: Rythm and Meter". En *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom*, ed. Nicole Biamonte, 47-71. Lanham: Scarecrow Press.

Salley, Keith. 2011. "On the Integration of Aural Skills and Formal Analysis trough Popular Music". En *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom*, ed. Nicole Biamonte, 109-132. Lanham: Scarecrow Press.

Schönberg, Arnold. 1987. *Armonía*. Traducido por Ramón Barce. Madrid: Real Musical.

Swain, Joseph P. 2013. "Taxonomy and Syntax in the Pedagogy of Harmonic Theory: A Response to Christopher Doll". *Dutch Journal of Music Theory* 18(2): 107-109.

Referencias discográficas

Dream Theater. 1999. *Metropolis Part II: Scenes from a memory*. CD. Elektra.

Una propuesta educativa de escucha en relación con la imagen a través de la serie de animación *Little Amadeus*

VIRGINIA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Salamanca)

2014. *Cuadernos de Etnomusicología* N°4

Palabras clave: Educación musical, música y medios audiovisuales, innovación educativa, Wolfgang Amadeus Mozart, biopic.

Keywords: *Musical education, music and audio-visuals media, Educational Innovation, Wolfgang Amadeus Mozart, biopic.*

Cita recomendada:

Sánchez Rodríguez, Virginia. 2014. "Una propuesta educativa de escucha en relación con la imagen a través de la serie de animación *Little Amadeus*". *Cuadernos de Etnomusicología*. N°4. <URL> (Fecha de consulta dd/mm/aa)



Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (*Cuadernos de Etnomusicología*), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: www.sibetrans.com/etno/. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa se puede consultar en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International license. You can copy, distribute, and transmit the work, provided that you mention the author and the source of the material (Cuadernos de Etnomusicología), either by adding the URL address of the article and/or a link to the web page: www.sibetrans.com/etno/. It is not allowed to use the work for commercial purposes and you may not alter, transform, or build upon this work. You can check the complete license agreement in the following link: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE ESCUCHA EN RELACIÓN CON LA IMAGEN A TRAVÉS DE LA SERIE DE ANIMACIÓN *LITTLE AMADEUS*

Virginia Sánchez Rodríguez

Resumen

En la actualidad nos encontramos inmersos en una sociedad audiovisual, un rasgo que determina, igualmente, el ámbito educativo puesto que, al fin y al cabo, la enseñanza se encuentra destinada a la formación de los ciudadanos del futuro. A este respecto, y desde hace varias décadas, se vienen imponiendo innovaciones tecnológicas que afectan, especialmente, a la integración de los recursos físicos. Sin embargo, esta realidad resulta insuficiente, de ahí que parezca necesaria la innovación educativa también desde el punto de vista metodológico e integrador. Atendiendo a esta situación, en el presente artículo presentamos una propuesta de innovación educativa basada en la escucha musical en contextos audiovisuales. Para ello presentamos el visionado y el análisis de la serie televisiva *Little Amadeus*. A partir de esta producción reflexionaremos sobre la presencia de música y medios audiovisuales en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y ofreceremos una propuesta susceptible de aplicación didáctica en el aula de música.

Palabras clave: Educación musical, música y medios audiovisuales, innovación educativa, Wolfgang Amadeus Mozart, biopic.

Abstract

We live in an audio-visual society, a feature that determines education process because, after all, teaching is intended as the training of future citizens. In this respect, and for some decades, technological innovations had been imposed particularly beginning with the integration of physical resources. However, this fact is insufficient; hence it seems to be necessary the educational innovation also from a methodological point of view. Attending to this fact, in this paper we present an educational innovation proposal based on music listening in

audiovisual contexts. To do this, the Little Amadeus television series has been selected as object to make a musical and audio-visual analysis in the music subject. Thereby, from this audio-visual object we will reflect about the presence of music and media in the curriculum of compulsory Secondary Education and we will offer a proposal likely to didactic application in the music course.

Keywords: Musical education, music and audio-visuals media, Educational Innovation, Wolfgang Amadeus Mozart, biopic.

Introducción

Los medios audiovisuales no solo pueden ser comprendidos como recursos para llamar la atención y motivar al alumnado, sino como herramientas para el acceso a la información a través de un modo artístico propio del siglo XXI. Sin embargo, y a pesar de las nuevas propuestas metodológicas e investigadoras, el empleo de los audiovisuales en la educación aún parece encontrarse relegado más al plano teórico que al práctico¹. Por esa razón, la concienciación y la formación continua de los profesores deberían ir encaminadas no solo al continente de la innovación educativa sino, además, al contenido. En ese sentido, en el presente artículo proponemos una reflexión sobre la escasez de elementos audiovisuales en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, centrándonos en el aula de música.

Para el estudio de la música inserta en los medios audiovisuales ofrecemos en esta ocasión una propuesta específica para el aula del primer curso de E.S.O. a partir de la serie televisiva *Little Amadeus (Wunderkind Little Amadeus)*, emitida entre los años 2008 y 2009 en Estados Unidos y posteriormente comercializada por Naxos. Se trata de una producción destinada a narrar las aventuras del pequeño Mozart, utilizando para ello la creación de una serie de tramas con moraleja. El hecho de que este objeto

¹ Cabe señalar el predominio de las últimas contribuciones que reflexionan desde el punto de vista teórico sobre el empleo de la música, la imagen y los medios audiovisuales en el contexto investigador y educativo. *Cfr.* al respecto las innovaciones académicas acerca de la música inserta en los medios audiovisuales (Fraile Prieto y Viñuela Suárez 2012; Olarte Martínez 2009) y las contribuciones sobre el empleo música y la imagen como propuestas metodológicas en el aula (Mosquera 2011; Montoya 2010; Montoya 2007).

audiovisual se trate de una especie de *biopic* de Mozart, la visualidad de la citada serie y los recursos propiamente musicales que funcionan junto con la imagen han determinado la presente propuesta que presenta; sin embargo, unos valores implícitos susceptibles de ser aplicados a otros aspectos propios de la educación en valores.

La presencia de música y medios audiovisuales en el currículo de 1º de E.S.O

Los medios audiovisuales aún cuentan con una escasa presencia en el currículo de las enseñanzas obligatorias en España. Este hecho resulta ciertamente paradójico si tenemos en cuenta que vivimos inmersos en una sociedad caracterizada por la sobreexplotación de medios tecnológicos y de artes configuradas a partes iguales por imagen y sonido. Todo esto determina la reflexión sobre la pertinencia de incluir objetos audiovisuales dentro del currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El currículo es un aspecto fundamental a la hora de abordar el proceso educativo, puesto que la educación contribuye directamente en la formación de ciudadanos del futuro. Ahora bien, en la actualidad debemos entender el currículo no solo en relación con los contenidos impartidos, con lo que se enseña, sino que, según el Artículo 6.1. del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, el currículo también incluye referencias al contexto educativo, la metodología y la evaluación. Así, el currículo es “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” (BOE n. 5, de 5 de enero de 2007: 680).

El problema que a todo docente se le presenta tiene que ver con la configuración de dicho currículo. Habitualmente se señala el predominio de diversas fuentes de las que beber para la elaboración de todo lo referente a cada una de las materias impartidas. Sin embargo, en la mayor parte de los casos el currículo contenido en los libros de texto comercializados por las distintas editoriales es el que se impone sobre la voluntad del docente y sobre las líneas ofrecidas en el currículo estatal elaborado por el Ministerio de Educación y la legislación autonómica. Esta circunstancia supone un hándicap,

especialmente si tenemos en cuenta que la máxima de la educación persigue la individualización de la enseñanza.

En relación con el libro de texto, su empleo ofrece, en términos generales, una mayor comodidad para el docente, puesto que imparte unos contenidos ya establecidos, independientemente de si el profesor continúa o no las indicaciones plasmadas. Ahora bien, su uso exclusivo no solo puede hacer caer al profesor en una limitación de los contenidos y de las metodologías impartidas al continuar de forma metódica las indicaciones y los contenidos albergados un volumen específico que puede, además, sumar cierta presión debido a la imposibilidad temporal de impartir la totalidad de los contenidos. Asimismo, la continuación del libro de texto como única fuente para la elaboración del currículo ha contado con algunas voces discrepantes. Es el caso de Michael Apple, que ha llegado a vincular el empleo exclusivo del libro de texto como un elemento que devalúa la profesión del profesor y como un medio de proletarización (Apple 1984). Por tanto, el libro de texto no debería comprenderse como una fuente exclusiva de elaboración de currículo ni marcar la pauta de todo el proceso educativo, sino que podría comprenderse como una guía de la que poder extraer los aspectos que al docente le fueran propicios en cada caso.

Asimismo, y en relación con nuestro enfoque, la escasa presencia de los medios audiovisuales, en términos generales, en el currículo comercializado determina la necesidad del docente de integrar las líneas establecidas por parte de la Administración, así como poner en práctica las últimas investigaciones metodológicas propias de la sociedad contemporánea. En la sociedad actual estamos asistiendo a un complejo proceso de transformación derivado, entre otros factores, de la abundancia de fuentes de información. Con el avance de la sociedad de la información y el conocimiento se están repensando muchos de los procesos vitales cotidianos. Así, como consecuencia del devenir histórico de las sociedades, no solo el aspecto social o político está sufriendo una importante metamorfosis derivada de la proliferación de herramientas tecnológicas, sino que la educación es otro de los ámbitos afectados por la innovación, aunque en ocasiones esas transformaciones van más dirigidas al continente que al contenido (Carbonell

2001). Entonces, ¿cómo utilizar esas nuevas tecnologías en el ámbito escolar? En el presente artículo ofrecemos una propuesta de actividad para el estudio de la música a partir de los medios audiovisuales que, en nuestro caso, será susceptible de ser aplicada en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Una aplicación para el estudio de la música a través de los medios audiovisuales: dibujos animados y competencias básicas

Como venimos indicando, el presente artículo pretende reflexionar y proponer una posible aplicación de los medios audiovisuales como un recurso para el aula de música en 1º de E.S.O. En primer lugar debemos señalar que la selección de objetos audiovisuales como herramientas educativas no solo persigue inicialmente que el alumnado presente una buena predisposición ante la asignatura de música a través de los dibujos animados, sino acostumar a las nuevas generaciones a la reflexión sobre el hecho musical a partir de las manifestaciones artísticas propias de la sociedad contemporánea. A este respecto, los medios audiovisuales y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) no solo han modificado nuestra vida sino que se han convertido en herramientas centrales de la educación del siglo XXI.

Si bien es cierto que las TIC polarizan en la actualidad una prioridad en el ámbito escolar por su capacidad para incrementar la calidad de los procesos educativos², también es posible encontrar aplicaciones didácticas a través de las nuevas metodologías centradas el estudio de la música en los medios audiovisuales, como queda constancia a través de las últimas investigaciones académicas y publicaciones científicas. Y es que actualmente no resulta suficiente con el hecho de transmitir conocimientos, sino que el docente debería convertirse en un guía capaz de enseñar al alumnado a la gestión de

² Es evidente que todos estos cambios tecnológicos tienen una incidencia visible en los centros educativos, como se comprueba de forma visual a través de los modernos recursos existentes en las aulas. Sin embargo, consideramos igualmente necesaria la adecuación de los conocimientos, las metodologías y las actitudes del profesorado con la intención de ofrecer una respuesta real a la actual sociedad de la información (Cfr. Sánchez Rodríguez 2011:151).

los recursos, tecnológicos o analógicos, que tiene a su disposición para su propio aprendizaje en el presente y en el futuro (Gil Padilla 2008).

Atendiendo a todo ello, en el presente proyecto atendemos a una doble línea que comprende las aplicaciones didácticas de los dibujos animados en el aula de música, así como la posible utilización de las herramientas que ofrece internet o la pizarra digital para ponerlas en práctica por parte del alumnado. De este modo, la inclusión del audiovisual en la educación no solo pretende ser una estrategia para incentivar la motivación del educando sino que ofrece nuevos enfoques didácticos y una nueva metodología, más interdisciplinar, activa y participativa. Todo ello persigue que el aprendizaje sea un encuentro interpersonal fruto de las circunstancias históricas y tecnológicas propias de la sociedad contemporánea y que se fomente la coparticipación, creando, de este modo, un modelo socio-constructivista de aprendizaje (Soler 2006: 39).

A la hora de plantearnos la pertinencia o no del estudio de los medios audiovisuales y su aplicación práctica en la educación reglada, en nuestro caso a partir de la serie de televisión *Little Amadeus*, en primer lugar tuvimos en cuenta que el empleo de los medios audiovisuales puede contribuir, junto con otros elementos y recursos, al cumplimiento de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria establecidas en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre (BOE 5 de enero de 2007). La LOE establece que la Educación Secundaria Obligatoria debe proveer al alumnado ciertas competencias básicas y la música, junto con la imagen, puede contribuir a la adquisición de dichas capacidades a través de los objetos audiovisuales en diferentes direcciones.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Competencia social y ciudadana
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
Competencia matemática
Tratamiento de la información y competencia digital
Competencia en comunicación lingüística
Competencia cultural y artística
Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal

Tabla 1. Competencias básicas de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006)

Atendiendo a las citadas competencias, consideramos oportuno el estudio de la serie de televisión *Little Amadeus* en la asignatura de música de 1º de E.S.O. debido a su posible adecuación para el cumplimiento de todas ellas, por no hablar de la posibilidad de interrelación con otras materias. En primer lugar podemos afirmar que el estudio de los medios audiovisuales puede contribuir a la adquisición de la competencia social y ciudadana, que se encuentra íntimamente unida al propio objeto de nuestro estudio. La comprensión de la realidad social e histórica propuesta en el objeto audiovisual seleccionado puede utilizarse por el alumnado como un ejemplo de relaciones sociales e históricas de un momento puntual de tiempos pretéritos, así como un elemento para desenvolverse socialmente con sus compañeros en relación con las tareas derivadas de su visualización y reflexión. Asimismo, los valores también serán una cuestión susceptible de reflexión debido al tratamiento de

algunos de los aspectos sociales incluidos en los capítulos, como la empatía, el diálogo o el respeto.

En segundo lugar, el estudio de los medios audiovisuales implica la adquisición de la competencia vinculada con el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Dicha competencia incluye la comprensión de los procesos históricos y faculta al educando a entender los grandes problemas del pasado, en este caso a través de una historia audiovisual contextualizada en la Viena del siglo XVIII. Asimismo, esta serie permite que el alumnado se familiarice con las dinámicas geográficas, físicas y humanas, conformando, de este modo, un acercamiento transversal próximo a la materia de Ciencias Sociales.

En tercer lugar, el acercamiento a la serie *Little Amadeus* también puede contribuir al desarrollo de la competencia cultural y artística. Esta aptitud puede abordarse en torno a dos vías. Por un lado, haciendo referencia a aquellos asuntos relacionados con el patrimonio cultural material plasmado de forma visual a través de la ciudad de Salzburgo, proponiendo el respeto y la conservación patrimonial también en la vida cotidiana del alumnado. Por otro lado, el serial incide en la valoración y el conocimiento de la disciplina musical desde el punto de vista histórico y, esencialmente, desde la escucha. Precisamente este aspecto resultó de nuestro interés desde el primer momento que nos aproximamos a la citada producción, puesto que, a pesar de que la música hasta hace décadas era la disciplina menos atendida por parte de los medios audiovisuales, la musicalidad de Mozart y sus composiciones actúan como hilo conductor de los distintos episodios.

Asimismo, el estudio de los medios audiovisuales, en nuestro caso a partir de la serie propuesta, también permite al alumnado el desarrollo del tratamiento de la información y la competencia digital. Estas aptitudes se adquieren a través de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas y audiovisuales. En ese sentido, la atención a un objeto audiovisual, así como el desarrollo de las actividades que posteriormente formarán parte de la evaluación del discente, persiguen la atención de los adolescentes a la escucha y a la reflexión sobre los medios tecnológicos que rodean a los ciudadanos contemporáneos.

Además, debido a la necesaria conjugación de fuentes diversas, consideramos pertinente la selección de *Little Amadeus* por enlazar con la competencia en comunicación lingüística, tanto en relación con los canales de recepción de la información propia de la historia argumental como en los canales de emisión de las conclusiones de los alumnos. Dicha comunicación no solo tiene que ver con el lenguaje verbal, sino también con el lenguaje no verbal y que es posible desarrollar debido al carácter audiovisual de una serie de televisión.

La competencia matemática, por su parte, también podrá ser abordada con la propuesta de innovación docente aquí recogida basada en la escucha y el trabajo con los capítulos de *Little Amadeus*. Por un lado, los personajes de la serie de televisión podrían protagonizar un sinfín de problemas en la materia de matemáticas, dando lugar a una transversalidad propia de la actual ley de educación. Por otro lado, no debemos olvidar que las matemáticas son un elemento fundamental en el aula de música, puesto que la disciplina musical está formada por relaciones numéricas vinculadas con el tiempo y con el espacio.

Finalmente, y de acuerdo con el Real Decreto indicado previamente, las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal también podrán verse desarrolladas con la puesta en práctica de esta propuesta de innovación educativa. En una era de sobreexplotación tecnológica e informativa es fundamental guiar al alumno con la intención de que desarrolle una visión estratégica de los problemas que va encontrando para que sea capaz de preverlos y adaptarse positivamente a los cambios a los que tenga que enfrentarse en el futuro. En ese sentido, este proyecto basado en el citado objeto audiovisual favorece la planificación y la ejecución de las diferentes tareas y también interviene en procesos de toma de decisiones, evaluación y extracción de conclusiones, especialmente relacionados con la moraleja de las pequeñas historias contenidas en cada uno de los capítulos destinados al apología del respeto y a la educación en valores.

Tras lo apuntado, consideramos viable e interesante, por tanto, llevar a cabo la configuración del proyecto de innovación educativa³ para el aula de música basado en la serie de televisión que, como hemos citado, recrea la vida de Mozart en su niñez. Por todo ello, a continuación llevaremos a cabo la descripción del objeto audiovisual, así como los diversos aspectos referidos a la configuración del proyecto con la intención de ofrecer una propuesta de aplicación de objetos audiovisuales en el aula de música del primer curso de Educación Secundaria abordando por completo las competencias básicas citadas.

Un *biopic* infantil. Propuesta de innovación educativa a partir de la escucha de la música en relación con la imagen en la serie de animación *Little Amadeus*

Resulta muy habitual la recreación de la biografía de personalidades ilustres a través de los medios audiovisuales. Monarcas, aristócratas, pintores o escritores han acaparado la atención de numerosos cineastas que, interesados en sus vidas o en sus obras, han destinado unos preciados minutos a recordar u homenajear sus figuras. También los músicos han protagonizado variadas producciones cinematográficas (Radigales 2009; Sánchez Rodríguez 2014), aunque de todos ellos parecen acaparar más protagonismo aquellos que, igualmente, han ocupado un mayor número de páginas en la historiografía musical: Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig van Beethoven. En la mayor parte de los casos los *biopics*, más que como biografías filmadas con valor histórico, parecen haberse configurado como objetos de ocio, por esa razón resulta habitual la inclusión de una importante carga anecdótica, frente a aquellos objetos más documentales propiamente científicos o con mayor presencia de acontecimientos históricos. Ahora bien, el caso de la serie de animación *Little Amadeus* resulta excepcional⁴, puesto que

³ En la propuesta de proyecto de innovación educativa que aquí presentamos nos decantamos por la aplicación del modelo propuesto por David Martín Félez (Martín Félez 2009: 761-779).

⁴ La serie de televisión *La banda de Mozart*, estrenada en televisión en el año 1995 puede ser comprendida, en cierto modo, como un antecedente del objeto audiovisual protagonista de nuestro estudio. En el caso de *La banda de Mozart*, se trata de una serie de animación española producida por RBR Internacional y Marathon Animation Studios que plasma las aventuras de cuatro jóvenes cuyos nombres han sido tomados de los compositores Mozart, Beethoven, Verdi y Chopin.

no trata de narrar la vida del compositor de Salzburgo sino utilizar el entorno de su niñez como contextualización para desarrollar pequeñas tramas e intrigas con desenlaces felices, conclusiones en las que se suelen premiar las buenas acciones y castigar aquellos personajes cuya actitud resulta moralmente reprobable.

En este contexto argumental con tintes educativos se muestra el gran don del pequeño Mozart para la composición musical y su destreza como instrumentista, todo ello a través de los capítulos que forman parte del serial televisivo. Esta producción fue emitida entre septiembre de 2008 y marzo de 2009 en la cadena de televisión PBS Kids Go! de Estados Unidos, un canal que nació con una finalidad docente y que desapareció en octubre de 2013 en favor de una nueva cadena, Peg + Cat. Ahora bien, a pesar del afán de entretenimiento con el que fue concebida y emitida, debido al contenido moral incluido en cada uno de los episodios a modo de moraleja final esta producción podría ser susceptible de empleo en el ámbito educativo, tanto en los últimos cursos de Educación Primaria como en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. El hecho de que el serial haya sido contextualizado en una época histórica real, la selección como protagonista de un genio de la historia de la música, la diversidad de funciones con las que se integra el elemento musical en la serie y la propuesta del respeto y la educación en valores como un aspecto fundamental para la convivencia social justifican la aplicación didáctica de este objeto audiovisual en diferentes direcciones.

***Little Amadeus*. Descripción del elemento audiovisual y personajes**

El serial de televisión es distribuido por Naxos, el conocido sello discográfico de música clásica, y es posible adquirirlo a través de internet, así como en aquellos establecimientos austríacos situados en las proximidades de los monumentos más visitados y vinculados con Mozart, tanto en Viena como en Salzburgo. La serie ha sido galardonada en dos ocasiones en la categoría “Classic For Kids” en los ECHO Classical Music Award. De entrada, podemos afirmar que el objeto audiovisual no solo presenta un buen cuidado argumental, visual y sonoro, sino que la posibilidad de selección entre los cuatro idiomas

que oferta (inglés, español, alemán y francés) anima a su potencial empleo didáctico también en las materias de lengua extranjera. A través del menú principal es posible seleccionar el idioma y, en cada caso, la música de la cabecera de la serie cuenta con la interpretación de la canción principal en cada una de las lenguas. En el caso del castellano⁵, la música de la cabecera ha sido interpretada por la artista Pasión Vega⁶, y en la letra de la canción ya se anticipan algunos de los rasgos personales y musicales de Mozart:

Sintonía: “ <i>LITTLE AMADEUS</i> ” (castellano)	
<i>Little Amadeus,</i> un niño excepcional.	<i>Little Amadeus,</i> vamos a descubrir,
<i>Little Amadeus,</i> un músico genial.	<i>Little Amadeus,</i> tu vida sin igual.
Escucha su música, vamos a disfrutar la magia que entregará Amadeus sin parar.	Paso a paso, lo malo y lo bueno, contigo estaremos hasta el final
Existen enemigos que siempre tratan de hacerte el mal poniendo piedras en tu camino para que no puedas triunfar pero si vives de música bella lo malo se esfumará.	

Tabla 2. Sintonía “*Little Amadeus*”, letra en castellano

La serie está protagonizada por Wolfgang Amadeus Mozart, un niño que vive con sus padres, Leopold y Anna Maria, y su hermana *Nannerl*, que en la

⁵ Este serial fue emitido en España por la cadena televisiva Canal Sur.

⁶ Vídeo disponible de la canción de la cabecera a través de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=lnlYQc3caL8> [Consulta: 18 de febrero de 2014].

serie también demuestra su talento musical. El pequeño Mozart se enfrenta a un sinfín de aventuras en compañía de su amigo Kajetan Hagenauer, su perro Pumperl y Kati, una amiga por la que Wolfgang siente un cariño especial. La música de Mozart es admirada por el príncipe arzobispo Schattenbach y la condesa KissKiss, quienes alaban en diferentes capítulos su talento. Sin embargo, las buenas cualidades de Mozart despiertan ciertas envidias, dando lugar a la presencia de dos enemigos. Es el caso de Lorenzo Devilius y su sobrino Mario Carrieri, este último un aspirante a músico cuyo talento, a pesar de las ambiciones de su tío, no queda demostrado en el serial. Asimismo, y como contraposición del amable animal de compañía de Mozart, los personajes antagonistas aparecen acompañados también por una mascota, en este caso la rata Monti.



Imagen 1. Personajes de la serie *Little Amadeus*

Fuente:

http://www.eplis.co.kr/shop/goods/goods_list.php?category=010003010.

La rivalidad planteada por la historiografía en la edad adulta entre Mozart y Salieri parece querer recrearse de una forma ficticia en este objeto audiovisual a través de su relación con Mario Carrieri, que a través del argumento siempre resulta moralmente castigado en el desenlace de los capítulos. Este personaje antagonista trata, incitado por su tío Devilius, de entorpecer el camino de triunfo del pequeño Wolfgang, que brilla musicalmente

por encima de sí mismo. Por tanto, a través de esta relación no solo se hace alusión a un dato recogido en las biografías sino que, a modo de moraleja, se propone la bondad y el respeto que representan Mozart y todos los personajes que lo rodean.

En los trece capítulos comercializados, que fueron segmentados por parte de la cadena de televisión norteamericana dando lugar a veintiséis días de emisión, se abordan aventuras propiamente lúdicas de Mozart pero también relativas a su faceta como compositor e intérprete. Ahora bien, independientemente de las diferentes tramas, la música siempre se convierte en el núcleo de todo lo que le sucede a Mozart, tanto desde el prisma argumental como desde el sonoro. Se observan diferentes modos de empleo de la música puesto que en ocasiones cuenta con una función narrativa, como sucede cuando observamos interpretaciones de algunas de las obras más conocidas del compositor, pero el elemento musical también presenta una función expresiva y descriptiva en relación con la imagen y los distintos sentimientos que se quieren fomentar a través de las secuencias. Para ello, no solamente se integran breves temas musicales de diferentes estilos, asociando mayoritariamente los más atonales a situaciones de tensión, sino que se ha optado por crear *leitmotiven* vinculados a los diferentes personajes, de tal modo que una melodía o la escucha de un instrumento permiten que el espectador discrimine quién aparecerá en la escena, como sucede a través del sonido del órgano, vinculado al personaje de Devilius. De este modo, el elemento musical suscribe el estado de anticipación propio de los medios audiovisuales y permite su asociación con los heterogéneos personajes.

Además del interés lúdico del serial televisivo debemos señalar que la concepción didáctica que aquí proponemos a partir de su visionado y análisis fue tomada en cuenta desde su origen por los creadores del objeto audiovisual. La serie se comercializa junto con un CD-rom interactivo que contiene actividades didácticas relativas a los personajes de la serie, pero también a aspectos propiamente musicales: partituras simplificadas de algunas de las obras musicales que suenan en los capítulos, tareas relacionadas con los diferentes instrumentos de la orquesta, actividades de discriminación auditiva, etc. Algunos de estos recursos pueden ser empleados de forma directa o

pueden servir como inspiración para el docente a la hora de elaborar su propuesta personal de actividades, tratando de adaptarse a la diversidad de su aula. Por tanto, tanto el interés artístico como el ideal didáctico de *Little Amadeus* han sido determinantes a la hora de diseñar esta propuesta de proyecto de innovación didáctica, cuyos aspectos específicos comentaremos a continuación.

Justificación del empleo de *Little Amadeus* en el aula, objetivos, metodología y criterios de evaluación

Una vez descritos los principales personajes y rasgos musicales, y tras la mención previa de la idoneidad de este objeto audiovisual por sus posibilidades docentes, abordamos la pertinencia del empleo de la serie de televisión citada, los objetivos específicos relativos a esta propuesta y la metodología que emplearemos a la hora de su implantación. Con este proyecto se pretende analizar el impacto de las TIC en el aula de música a partir de las aplicaciones didácticas de los dibujos animados, en concreto la serie *Little Amadeus*. De este modo se persigue, de entrada, que el alumnado presente una buena predisposición en la asignatura de música a través de dos recursos inicialmente atractivos para los jóvenes como son los medios audiovisuales y las Tecnologías de la Información y Comunicación. En este sentido, los objetivos son diversos y comprenden igualmente a alumnado y profesorado.

En primer lugar, esta propuesta pretende formar y concienciar al profesor y al alumno en torno a las posibilidades docentes de las TIC. Para ello, el docente debería haber analizado distintos programas infantiles, extrayendo los contenidos y determinando los enfoques susceptibles de aplicación a las distintas áreas a través de la programación de diversas actividades. En relación con nuestra propuesta, una de las apuestas más interesantes comprendería el serial del que aquí venimos dando cuenta. Posteriormente, y una vez decidida la utilización de *Little Amadeus*, será necesario capacitar al alumnado para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que se transmiten en la serie de televisión citada, ofreciendo las sesiones previas de aproximación precisas para que todos estos objetivos sean

desarrollados favorablemente en relación con la biografía de Mozart, los personajes que aparecen en la producción audiovisual y los diferentes modos de empleo del elemento musical.

En segundo lugar, este proyecto, basado en el conocimiento de obras musicales variadas a través de la escucha y el visionado de la serie, puede contribuir en la adquisición de algunos de los objetivos generales sobre la materia de música del Real Decreto 1631/2006 propios de los tres primeros cursos de Educación Secundaria. En ese sentido, se tratará de desarrollar de forma completa las siguientes capacidades: la escucha de una amplia variedad de obras, el reconocimiento de las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, el conocimiento y el empleo de diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, la comprensión y la apreciación de las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y el significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación, entre otros de los propósitos a los que iremos haciendo referencia de forma más concreta.

Asimismo, con el empleo de este proyecto en el aula de música de 1º de E.S.O. se persigue demostrar la eficacia del audiovisual, en este caso una serie de dibujos animados, para la enseñanza de los elementos básicos del lenguaje musical, así como otros aspectos musicales, como la historia de los estilos musicales o la interpretación musical. La escucha y el análisis de *Little Amadeus* pretende descubrir al alumnado la vida y el legado de Mozart, así como otros compositores mencionados igualmente en la muestra, como Beethoven, Verdi o Chopin. Otros objetivos específicos de esta propuesta hacen referencia a cuestiones personales, como la motivación del alumnado a través de la unión del aspecto musical y audiovisual en el área de música y la enseñanza de música unida al ámbito social a través de los medios audiovisuales y de las TIC. Asimismo, todo ello se encuentra encaminado al fomento de la comunicación y el diálogo tras el visionado de la serie de dibujos animados y al desarrollo de una experiencia estética y personal que permita al alumno insertar aspectos audiovisuales en

su propio aprendizaje a partir de la realización de actividades prácticas derivadas del empleo de las TIC.

Ahora bien, ¿cómo abordar y gestionar estos aspectos teóricos así como los objetivos citados de una manera práctica? Antes que nada proponemos la realización de una serie de pasos previos por parte del docente. Nuestra primera recomendación comprende la elaboración de una unidad didáctica donde se incluyan los aspectos que se quieren tratar de forma concreta en clase así como el material seleccionado procedente de la serie *Little Amadeus*. Para ello no solo se deberá atender a las cuestiones propias de la legislación, sino al modo más adecuado de su puesta en práctica, además de la elaboración de diversas actividades prácticas que permitan al alumnado poner en práctica lo comentado en clase, tratando de utilizar las nuevas tecnologías, como la participación en foros, el uso de aplicaciones informáticas recomendadas o las propuestas interactivas pensadas expresamente para el alumnado de acceso grupal e individual.

Asimismo, se propone una serie de innovaciones que se van a introducir en clase. La primera novedad afecta a la metodología que tiene que ver con el trabajo con los medios audiovisuales en el aula. Esta metodología tratará, de entrada, de modificar la concepción negativa del alumnado hacia la música, puesto que, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, no siempre los discentes parecen percibir la relación real de la música en su vida cotidiana. Así, esta nueva metodología será activa, participativa, basada en el aprendizaje de contenidos audiovisuales y del desarrollo de la escucha, pero también en la implicación del alumno en la materia a través de su pensamiento, sus comentarios y la realización de las actividades propuestas. La segunda novedad comprende los recursos, puesto que no solamente podrían utilizarse pizarras digitales (PDI) en relación con la explicación de los aspectos precisos para la comprensión total del objeto audiovisual y ordenadores, sino también los medios de reproducción de vídeo o diversos software de edición de partituras en caso de que sea preciso trabajar de forma específica la notación musical de las obras musicales que se escucharán en los distintos capítulos.

Continuando con los criterios metodológicos, el visionado y el análisis de la serie *Little Amadeus* implica la posible utilización de diversas metodologías que persiguen el cumplimiento de los objetivos citados, así como la consecución de las competencias básicas relativas a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria citadas previamente. Son variados los procedimientos que pueden desarrollarse en relación con nuestra propuesta, especialmente si tenemos en cuenta la doble condición de los medios audiovisuales por aunar imagen y sonido y que completan la totalidad de las competencias básicas especificadas en el R.D. del que venimos dando cuenta en este artículo. La competencia social y ciudadana será abordada a través de los trabajos grupales propuestos, así como de los debates y las reflexiones sobre los temas sociales abordados. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico abarca de forma inherente la propia materia a través de los medios audiovisuales, en este caso de los diferentes capítulos centrados en las peripecias del pequeño Mozart. La competencia matemática será desarrollada a través de posibles ejercicios de clase, como la medida y la entonación de fragmentos de obras musicales escuchadas, así como la propuesta de sencillas composiciones melódicas de ocho compases en diferentes ritmos. Por su parte, el tratamiento de la información y la competencia digital quedarán abordados con el uso de ordenadores e internet, así como a través del análisis de documentos audiovisuales. También la competencia en comunicación lingüística será abordada a través de las actividades escritas en portfolio y de la producción oral sobre los comentarios oportunos tras el visionado de los capítulos, abordando, de este modo, la lectura, la escritura y la expresión oral. Del mismo modo, la comunicación también será abordada a través del análisis y reflexión de los elementos audiovisuales no verbales, como es el caso de la función de la música para suscribir valores semánticos en *Little Amadeus*. En el caso de la competencia cultural y artística, no solo se utilizarán recursos visuales, como es el caso de las imágenes de la ciudad de Salzburgo contenidas en el serial, sino que se valorará el patrimonio musical a través de la escucha de obras musicales integradas en el objeto audiovisual. Igualmente, y siempre que sea posible,

se propondrán visitas escolares al patrimonio artístico de la propia ciudad y la asistencia a algún recital o concierto didáctico con la intención de que los alumnos se familiaricen con la oferta cultural que les rodea. Por último, las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal serán desarrolladas a través de las actividades de autoevaluación, trabajos individuales de ampliación de la materia y pequeñas investigaciones. No obstante, indicaremos de forma más precisa estas cuestiones en el apartado referido a las fases de implantación.

Evaluación del alumnado

Esta propuesta de innovación educativa ha sido concebida como una posible parte de las diferentes actividades y contenidos que componen el currículo de música de 1º de E.S.O.; por esa razón la evaluación de la misma únicamente comprenderá una parte de la evaluación global de la asignatura. En concreto hemos considerado oportuno señalar que la calificación referida al proyecto *Little Amadeus* podría comprender, aproximadamente, un porcentaje del 30% de la asignatura debido a la carga lectiva de la misma (una hora de duración a la semana). En ese sentido, dentro del 30% de la calificación serán tenidos en consideración los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partes iguales, valorando un 10% cada uno de estos aspectos.

Los contenidos conceptuales serán evaluados a través de las pruebas individuales a las que tendrán que enfrentarse los alumnos. En ese sentido, se tendrán presentes las siguientes competencias que pueden ser concretadas de forma específica a través de rúbricas⁷:

- Conoce la figura de Wolfgang Amadeus Mozart y la contextualiza en la sociedad de su época.
- Conoce algunas de sus obras más representativas.
- Desarrolla un discurso crítico y razonado sobre los aspectos tratados en las diferentes jornadas.

⁷ De cara a la evaluación real por parte de los docentes, recomendamos la concreción específica de las rúbricas a través de la herramienta Rubistar. <http://rubistar.4teachers.org/> [Consulta: 4 de marzo de 2013].

- Valora la importancia de la tolerancia, el pluralismo y la democracia ante todas las realidades humanas, dentro y fuera del aula.

La evaluación de los procedimientos será llevada a cabo a partir del trabajo individual del alumnado reflejado a través de las diferentes tareas y actividades elaboradas. Asimismo, se abordarán las siguientes competencias, también susceptibles de implantación y evaluación directa a partir de rúbricas:

- Realiza habitualmente las tareas y las elabora correctamente.
- Existe pertinencia y coherencia de la información incluida en sus trabajos individuales en relación con los contenidos impartidos.
- Tiene capacidad para relacionar los contenidos con la práctica.
- Domina las nuevas tecnologías y las aplica de acuerdo a las actividades educativas.

La evaluación de las actitudes desarrolladas será valorada positivamente a partir de una actitud participativa, constructiva y tolerante, así como teniendo en cuenta el interés mostrado por el alumno, tal y como indicamos a continuación:

- Muestra interés, implicación y motivación ante las actividades realizadas en el aula.
- Participa de forma activa en las actividades propuestas.
- Muestra respeto y tolerancia hacia sus compañeros, sus juicios y opiniones.

Fases de implantación del proyecto sobre el estudio de música y medios audiovisuales en 1º de E.S.O. basado en el visionado y análisis de *Little Amadeus*

Debido a la existencia de 13 episodios completos, este proyecto de innovación educativa basado en el estudio de la música inserta en contextos audiovisuales puede ser susceptible de aplicación a lo largo del segundo trimestre del curso de 1º de E.S.O. por causa de la extensión del período académico y de la pertinencia de abordar aspectos específicos musicales que podrían haber sido ya anticipados a lo largo del primer

trimestre. La duración aproximada de cada episodio es de 25 minutos; esta circunstancia permite la utilización del resto del tiempo para comentar aspectos relacionados con las tramas, profundizar en la escucha de fragmentos de obras musicales propuestas y reflexionar sobre la diversidad de herramientas musicales empleadas para suscribir otros significados.

En relación con las posibles fases de implantación de dicho proyecto, a continuación incluimos una propuesta:

- 1) Elaboración de la unidad didáctica.** Es necesario que el profesor configure este proyecto como una unidad didáctica dentro de su programación con la intención de albergar el mayor número de aspectos didácticos posible. El docente, en este caso, no solamente deberá atender a la duración del proyecto, los objetivos, las competencias, la metodología o la evaluación, aspectos señalados previamente en este artículo, sino además a la heterogeneidad del grupo específico a quien va dirigido.
- 2) Información del proyecto al alumnado.** En este punto debemos atender a dos aspectos. Por un lado, el profesor deberá informar al alumnado del proyecto que se va a desarrollar durante el segundo trimestre. Por otro, de forma previa a cada visionado sería oportuno que el docente ofreciera una pequeña introducción temática y musical a los aspectos que aborda cada capítulo con la intención de que el alumnado pueda concentrarse en los aspectos más relevantes.
- 3) Trabajo en clase.** En primer lugar se llevará a cabo el visionado con los alumnos de los capítulos seleccionados de la serie *Little Amadeus*, de unos 25 minutos de duración. Posteriormente se comentarán los aspectos más relevantes de cada historia y se incidirá en el análisis de los aspectos musicales señalados. Podrán realizarse actividades de reproducción y análisis de algunas obras musicales comentadas de acuerdo con el contenido de la programación didáctica, así como actividades en pequeños grupos, especialmente de resolución de problemas.

- 4) **Realización de actividades complementarias para profundizar en los aspectos tratados en clase.** El docente podrá diseñar actividades individuales con la intención de que el alumnado profundice sobre los aspectos comentados en clase. Para ello, y debido a la sobreexplotación tecnológica, será posible la utilización de plataformas educativas donde el profesor lleve un seguimiento de cada alumno, el empleo de foros formativos, la superación de actividades de portfolio, etc.
- 5) **Recogida de datos.** Debido a la innovación que significa el plan propuesto, será de gran ayuda para la posterior evaluación del proyecto la anotación de cualquier aspecto relevante para el maestro referido al desarrollo de las actividades, al igual que de las cuestiones propias de la evaluación de la experiencia y de la actividad como tal.
- 6) **Análisis de resultados y conclusiones.** Tras la ejecución del proyecto, será de gran interés la reflexión y la evaluación sobre el modo de ejecución del proyecto, no solo desde el punto de vista de la calificación del alumnado dentro de la materia de música sino en relación con el grado de consecución de los objetivos planteados y la satisfacción personal, tanto de los discentes como del propio docente.

Tras lo comentado hasta el momento es preciso indicar que, a la hora de abordar estas fases formuladas, se recomienda valorar la pertinencia del enfoque por parte del profesor de cara al diseño de la unidad didáctica a partir del material audiovisual y de la configuración de actividades complementarias. Posteriormente se valorará la adecuación de dicha unidad, así como de los materiales susceptibles de ser utilizados y, una vez concluida su aplicación, se tratará de reflexionar sobre la eficacia del temario trabajado así como de los resultados logrados. En relación con el alumnado, se evaluará su participación teniendo en cuenta tanto la calidad de las aportaciones realizadas en clase como la implicación de cada uno de ellos, tanto en las sesiones que forman parte del horario escolar como en

las actividades prácticas individuales que los alumnos llevarán a cabo, tal como se indicó previamente. Ahora bien, debido a que esta propuesta de innovación docente se ofrece como una aplicación susceptible de realización en diferentes contextos, es importante tener en cuenta que será preciso adaptar y adecuar estas fases orientativas y sus contenidos dependiendo de la realidad del aula y del contexto educativo en que se integra cada centro escolar, de acuerdo con la individualidad de la enseñanza.

Conclusiones

Para concluir, y tras lo planteado a lo largo de nuestra exposición, en primer lugar queremos reiterar que la propuesta aquí presentada suscribe la necesidad de proyectos de innovación educativa con la intención de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se encuentre aislado de la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobreexplotación tecnológica y la capacidad audiovisual. Para ello, hemos considerado fundamental la inclusión de los medios audiovisuales y las TIC en el aula a través de la inserción y el análisis de la serie de animación *Little Amadeus*. Como hemos ido apuntado, en este sentido nuestra propuesta incluye varias innovaciones, como el empleo de los medios audiovisuales en el aprendizaje del lenguaje musical y la historia de la música dentro del currículo de 1º de E.S.O., la utilización de las TIC y el elemento audiovisual en el aula y la realización de actividades interactivas donde el alumno forma parte dinámica de su propio aprendizaje a partir del proyecto abordado.

Como hemos indicado, la pertinencia del visionado y el análisis de la serie de televisión *Little Amadeus* se debe al protagonismo de Mozart como niño prodigio de su época, la capacidad de acceso a la escucha por parte del alumnado en entornos audiovisuales y la defensa del respecto y la educación en valores. Además, desde el punto de vista social, en este caso la labor del docente se transforma, desde el punto de vista socioconstructivista, en un guía que fomenta el encuentro interpersonal y la coparticipación en el proceso educativo a través de una metodología activa que persigue en todo momento

adquirir un mayor conocimiento del mundo audiovisual propio de la sociedad real, todo ello a través de las innovaciones metodológicas, de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales.

Bibliografía

Apple, Michael. 1984. *Ideología y currículum*. Akal: Madrid.

Carbonell, Jaume. 2001. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Fraile Prieto, Teresa y Viñuela Suárez, Eduardo (eds.). 2012. *La música en el lenguaje audiovisual. Aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática*. Sevilla: Arcibel Editores.

Gil Padilla, Antonio José. 2008. "Por un nuevo modelo de práctica docente". *Cuadernos de pedagogía*, 382: 84-87.

Martín Félez, David. 2009. "Experiencia innovadora de música de cine en la escuela: proyecto de innovación 'La influencia de la comunicación audiovisual en el alumnado de educación primaria'". En *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*, ed. Matilde Olarte Martínez, 761-779. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Montoya Rubio, Juan Carlos. 2007. "La música de cine como estrategia educativa". *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22: 99-126.

_____. 2010. *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Mosquera Fernández, Almudena. 2011. *Experiencias didáctico musicales en la ESO. El realismo y la fantasía, la palabra y la imagen. Su contribución a la adquisición de competencias*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Olarte Martínez, Matilde. 2009. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Radigales, Jaume. 2009. "Mozart en el cine: del biopic a la ópera filmada". En *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*, ed. Matilde Olarte Martínez, 167-196. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Sánchez Rodríguez, Virginia. 2011. "Innovaciones metodológicas en Educación Secundaria: TIC, música y medios audiovisuales". *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 39: 151-158.

Sánchez Rodríguez, Virginia. 2014. "Dicotomías entre la literatura biográfica y el *biopic*: estudio de un caso de la Historia de la Música". *Hápax: Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura*, VII: 137-157.

Soler, Edna. 2006. *Constructivismo, innovación y enseñanza afectiva*. Caracas: Equinoccio.

Referencias legales

Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla y León. Suplemento BOCYL n. 99, de 23 de mayo 2007, pp. 2-88.

Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677-773.

Contribuciones de la neurociencia de la música al ámbito educativo

MIRIAM ALBUSAC-JORGE (Universidad de Granada)

2014. *Cuadernos de Etnomusicología* N°4

Palabras clave: Música, cerebro, neurociencia, educación, procesamiento cerebral.

Keywords: Music, brain, neuroscience, education, brain processing.

Cita recomendada:

Albusac-Jorge, Miriam. 2014. "Contribuciones de la neurociencia de la música al ámbito educativo". *Cuadernos de Etnomusicología*. N°4. <URL> (Fecha de consulta dd/mm/aa)



Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (*Cuadernos de Etnomusicología*), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: www.sibetrans.com/etno/. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa se puede consultar en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International license. You can copy, distribute, and transmit the work, provided that you mention the author and the source of the material (Cuadernos de Etnomusicología), either by adding the URL address of the article and/or a link to the web page: www.sibetrans.com/etno/. It is not allowed to use the work for commercial purposes and you may not alter, transform, or build upon this work. You can check the complete license agreement in the following link: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

CONTRIBUCIONES DE LA NEUROCIENCIA DE LA MÚSICA AL ÁMBITO EDUCATIVO

Miriam Albusac-Jorge

Resumen

El presente texto pretende exponer y analizar las principales contribuciones realizadas hasta ahora por la neurociencia de la música, en relación con el ámbito educativo.

Entre estas aportaciones, destacar que la enseñanza musical continuada facilita la neurogénesis, así como la regeneración y reparación de nervios cerebrales. Además, produce cambios estructurales en el volumen de sustancia gris de diversas áreas del cerebro como son -entre otras- las cortezas motora y somatosensorial, el giro de Heschl y otras regiones temporales, o el cerebelo. También altera la densidad del cuerpo calloso -haz de fibras que interconecta los dos hemisferios, y cuyo crecimiento conlleva un mayor y más rápido intercambio de información entre ambos-. La práctica musical conlleva igualmente una diferenciación funcional, y consecuencia de todo ello, cambios cognitivos asociados.

En este texto se recopilan las informaciones que aluden a este respecto, con el objetivo de evidenciar la necesidad de que la materia musical se incluya, con una importante carga lectiva, en todos los niveles educativos.

Palabras clave: Música, cerebro, neurociencia, educación, procesamiento cerebral.

Abstract

This paper presents and analyzes the main contributions made by the neuroscience of music in relation to education.

Among these contributions, music education facilitates the neurogenesis and also it regenerates and repairs brain nerves. In addition it produces structural changes in volume of gray matter in different brain areas, namely: motor and somatosensorial cortex, Heschl's gyrus and temporal areas, or cerebellum. Moreover, it alters the density of the corpus callosum -fiber which interconnects the two hemispheres; Corpus callosum growth leads to higher growth and more

rapid exchange of information between both-. Musical training leads to functional differentiation and cognitive changes.

This text collects above mentioned information. The objective is to show the importance of music to be included at all educational levels, with a significant workload.

Keywords: Music, brain, neuroscience, education, brain processing.

Introducción

Aunque el conocimiento científico del cerebro se encuentra en evolución constante, la complejidad de este órgano aún nos sitúa distantes a la comprensión completa de los mecanismos neurológicos que están en la base de las diversas funciones cerebrales. A pesar de ello, en la actualidad la música se ha posicionado como un estímulo crucial para este entendimiento, debido a su capacidad para activar gran parte de nuestro encéfalo.

La Neurociencia de la Música es la disciplina encargada de estudiar la forma en que se produce esta activación, así como otras cuestiones afines: posibles modificaciones de nuestro encéfalo ocasionadas por la música, forma en que ésta se procesa, estructuras implicadas, interconexión entre ellas, etcétera.

A continuación se exponen y analizan los resultados de algunas de las investigaciones fruto de este campo de estudio, incluyendo aportaciones bibliográficas realizadas por la comunidad científica española, que cada vez de forma más clara se está interesando por estas cuestiones. Esta exposición destaca el potencial que la materia neurocientífica nos brinda en relación al aprendizaje y estudio de la música, y subraya las implicaciones que estos datos suponen para el currículo de la materia de Música en la Enseñanza General.

Plasticidad cerebral

Hasta hace tan sólo unas décadas se tenía la creencia de que el Sistema Nervioso Central se mantenía inalterable tras concluir su desarrollo, y esta imperturbabilidad se conservaba de por vida, a no ser que el sistema fuera aquejado de un proceso degenerativo (Nieto Sampedro 2003: 72). Sin

embargo, la experimentación posterior mutó este concepto, demostrando la existencia de una capacidad de adaptación funcional al medio, de cambios relacionados con el aprendizaje y de reorganización (Stewart 2008: 304).

En la actualidad, una de las características definitorias de nuestro sistema nervioso es precisamente su plasticidad; es decir, su capacidad de modificación. Han sido numerosas las definiciones dadas al concepto, pero la mayoría de ellas tienen un elemento común: aluden a cambios funcionales o estructurales. Los procesos de plasticidad han sido muy investigados en modelos animales; sin embargo, el estudio de las permutaciones neurales que se producen en los humanos ha sido más complicado. A pesar de ello, técnicas como la imagen por resonancia magnética (MRI), tomografía por emisión de positrones (PET), o magnetoencefalografía (MEG), permiten en buena medida examinar estos procesos. En relación a la música, gracias al uso de estas herramientas se ha podido indagar minuciosamente sobre las diferencias ocasionadas por la formación y práctica musical a largo plazo. Las diferencias encontradas indican que ésta correlaciona de manera positiva con determinadas capacidades cognitivas y, a su vez, provoca cambios en la morfología y funcionalidad del cerebro, es decir, induce reestructuración cerebral.

Música y educación: investigaciones neurocientíficas

Habilidades cognitivas

Resulta lógico pensar que un entrenamiento constante en cualquier faceta, mejora sustancialmente las habilidades dentro de ese dominio. Como cabría esperar, así ocurre con la música. Relacionadas con la práctica instrumental, se han reportado mejoras en las habilidades de discriminación auditiva y motricidad fina (Forgeard 2008: 1), procesamiento tonal tanto en la música como en el lenguaje hablado (Schön 2004: 341), así como en la imaginación auditiva, tanto musical como no musical (Aleman 2000: 1664). En lo que se refiere a los lenguajes tonales, se ha sugerido que las personas que han ejercitado la práctica musical muestran una codificación más fiel de la información lingüística tonal en comparación con los no instruidos, cuestión que

podría ofrecer explicaciones a la capacidad que presentan algunos músicos para el aprendizaje de idiomas (Wong 2007: 420-421).

Sin embargo, la investigación también ha demostrado que el entrenamiento musical mejora, a largo plazo, funciones cognitivas no musicales. Los estudios realizados para dar confirmación a esta hipótesis parten del entrenamiento musical -clases de música en general, de canto, o aprendizaje de algún instrumento en particular-, observando posteriormente cuál es el desempeño en otras habilidades (Estévez 2008: 195).

Son muchos los autores que reivindican una posición de preferencia para la música en la educación, en base a las mejoras observadas con su práctica. En este sentido, Mara Dierssen, doctora en neurobiología e investigadora española de subrayado prestigio, refleja en uno de sus artículos:

Intelectualmente, la música desarrolla la capacidad de atención y favorece la imaginación y la capacidad creadora; estimula la habilidad de concentración y la memoria a corto y largo plazo y desarrolla el sentido del orden y del análisis. Facilita el aprendizaje al mantener en actividad las neuronas cerebrales y ejercita la inteligencia, ya que favorece el uso de varios razonamientos a la vez al percibir diferenciadamente sus elementos y sintetizarlos en la captación de un mensaje integrado, lógico y bello. (Dierssen 2009: 17)

En los mismos términos que Dierssen, Barbro Johansson, planteaba algunos años antes que los factores involucrados en la formación musical, como son la coordinación motora bimanual, la lectura musical, el entrenamiento auditivo, la memoria, la atención y la concentración, pueden transferirse hacia dominios no musicales, tales como el lenguaje, las matemáticas o el razonamiento espacial (Johansson 2006: 57). También el doctor Martin F. Gardiner está convencido de que la enseñanza musical y artística bien definida puede producir grandes mejoras en otros campos de aprendizaje, como la lectura y las matemáticas (Gardiner 1996: 284). Así se resume uno de sus experimentos:

En la etapa preescolar, el grupo de prueba tenía un rendimiento bajo en matemáticas; sólo algo menos del 30% había superado la media nacional en las pruebas de matemáticas, frente a casi el 70% en el grupo de control. En cambio, un año después,

tras haber seguido el programa especial artístico y musical, el 75% del grupo de prueba superaba la media nacional, frente al 50% en el caso del grupo de control. (Masood 1996).

La investigación ha demostrado efectos a largo plazo en las habilidades verbales y visuoespaciales, principalmente (Schlaug 2005: 219). Respecto al rendimiento verbal, algunos estudios concluyen que el entrenamiento musical en la infancia puede tener efectos positivos a largo plazo sobre la memoria verbal (Chan 1998: 128), tanto de trabajo como en la memoria a largo plazo (Franklin 2008: 353). Igualmente se ha sugerido una mejora en el vocabulario, el razonamiento no verbal (Forgeard 2008: 1), y la conciencia fonológica (Norton 2005: 124).

En lo que se refiere a las habilidades visuoespaciales, se ha encontrado que una formación musical práctica a largo plazo puede conllevar una mejora de las mismas (Brochard 2004: 103; Sluming 2007: 3799). También se han encontrado mejoras en la memoria (Jakobson 2008: 41) y atención visuales (Rodríguez 2013: 229). Algunos hallazgos han mostrado también mejoras en ciertas habilidades matemáticas, pero muchas de estas conclusiones están aún discutiéndose y sometiéndose a experimentación.

En resumen, la práctica musical supone una transferencia hacia la mejora de los dominios visuales y verbales, entre otras, optimizando el procesamiento visuoespacial, la memoria visual y verbal, la atención visual, las capacidades óculo-motoras y otras destrezas que transversalmente propician el aprendizaje del resto de materias. No obstante, las mejoras a corto plazo son pequeñas, lo que supone una de las razones por las que la inclusión de la música en los planes de estudios debería ser periódica y continua a través del tiempo, evitando ceses en su impartición o discontinuidad en determinados niveles educativos.

De otro lado, señalar que todas estas cuestiones relacionadas con las mejoras cognitivas promovidas por la música son aún una esfera de debate abierto, en la que se necesita más investigación -principalmente de tipo longitudinal y no de correlaciones-, ya que no todos los estudios apuntan hacia las mismas conclusiones.

Sin embargo, la importancia de la música va más allá. Las mejoras reportadas, aunque importantes, podrían llegar a conseguirse a través del entrenamiento de otras actividades no musicales. Pero la música, por ser un estímulo que en su procesamiento y ejecución involucra la acción de gran parte de nuestro sistema encefálico, puede además modificar la configuración cerebral, e incluso sus funciones, sobre todo en los dominios auditivos y motores, cuestiones que serán tratadas a continuación.

Neurogénesis

El término neurogénesis se define como la formación de nuevas células nerviosas, un proceso que se ve propiciado por el fenómeno musical. Neysa Navarro Fernández, licenciada en medicina y doctora en neurociencias, con motivo de su disertación doctoral, realizó una investigación con embriones de ratón, para analizar cómo influye la música en células cerebrales, probando la generación de nuevas células.

La música como agente físico, es decir, como energía transmitida a través de ondas sonoras, es capaz de inducir modificaciones específicas en el comportamiento de precursores neuronales de cerebro de embrión de ratón, en el sentido de mejorar la supervivencia celular, activar su replicación y favorecer la diferenciación neuronal. (Navarro Fernández 2010: 123)

Entre los experimentos realizados por Navarro Fernández, uno de ellos muestra cómo tres cultivos de células de mesencéfalo -procedentes de embriones de ratón-, cada uno de ellos expuesto a unas condiciones ambientales diferentes, siguen una evolución de mortandad totalmente distinta. En las situaciones experimentales en que estas células se ven expuestas a ruido ambiental o a silencio, el índice de muerte celular es el doble del producido cuando la condición experimental es la exposición a música. Por tanto, esos datos “revelan que la música como estímulo físico aplicado a las células mesencefálicas en cultivo mejora significativamente la supervivencia celular con respecto a las condiciones de silencio y ruido”, mientras que “el estímulo sonoro no organizado –ruido- no ejerce efectos positivos sobre la supervivencia celular” (Navarro Fernández 2010: 73). Al mismo tiempo, se

observa una diferencia significativa en la formación de nuevas células neuronales cuando las células están expuestas al estímulo musical. Por tanto, se puede afirmar que, en este tipo de cultivos, la música disminuye la apoptosis, al mismo tiempo que facilita la neurogénesis.

Investigaciones con hipótesis similares han sido llevadas a cabo en humanos, con idénticas conclusiones¹: neurogénesis debida a la música, así como regeneración y reparación de nervios cerebrales (Fukui y Toyoshima 2008: 766).

Asimetrías estructurales derivadas de la práctica musical

La búsqueda de los correlatos anatómicos subyacentes a las habilidades especiales data de finales del siglo XIX. En este periodo histórico, se realizaban estudios *postmortem* de los cerebros de las personas con talento, con el objetivo de buscar pistas, huellas o cualquier rastro que explicara el porqué de sus valoradas habilidades (Stewart 2008: 304). Una de las figuras pioneras en el estudio de la morfología cerebral en relación con la música fue Siegmund Auerbach, quien a comienzos del siglo XX llegó a demostrar que ciertas áreas de la corteza cerebral auditiva, en concreto la circunvolución temporal de Heschl, tenía un tamaño mayor en músicos que en el resto de personas sin formación musical (Martí i Vilalta 2010: 30).

Desde entonces, se han descrito diversas diferencias de tipo estructural en las personas con formación musical. A grandes rasgos y en niveles generales, se ha encontrado que en las personas no instruidas musicalmente, el hemisferio izquierdo suele ser algo mayor que el derecho, mientras que esta asimetría es significativamente menos marcada en músicos profesionales (Dawson 2011: 66). A niveles más concretos, se han hallado diferencias anatómicas principalmente en el cuerpo calloso (Steel 2013: 1282), las cortezas motora, premotora y somatosensorial (Gaser 2003: 9242), el lóbulo temporal-especialmente en la corteza auditiva-, el cerebelo (Hutchinson 2003: 943), así como en otras zonas frontales y parietales (Wan y Schlaug 2010: 574). Estas diferencias estructurales se atribuyen a la práctica musical. La

¹ En el artículo “Hacia la transdisciplinariedad en las investigaciones musicológicas: las contribuciones realizadas por la neurociencia de la música”, se referencian algunos de estos estudios y otros similares, que apoyan la misma línea argumentativa.

estructura del cerebro empieza a cambiar después de tan sólo 15 meses de práctica musical en la infancia temprana (Hyde 2009: 183).

Existen, por tanto, modificaciones de la morfología cerebral, macroscópicas y microscópicas, relacionadas con la música. Entre las primeras tenemos el aumento de la sustancia gris en determinadas zonas cerebrales como la corteza cerebral primaria motora y sensitiva, la corteza primaria auditiva del lóbulo temporal, la circunvolución frontal inferior izquierda, el cuerpo calloso y el cerebelo. Entre las modificaciones microscópicas tenemos el aumento en el número de células gliales, de capilares y de sinapsis, en la corteza motora primaria, en el lóbulo temporal y en el cerebelo (Martí i Vilalta 2010: 30).

Cuerpo calloso

La morfometría del cuerpo calloso ha sido de gran interés para los estudios que examinan las asimetrías cerebrales entre músicos y no músicos. Las principales razones de este interés corresponden al papel del cuerpo calloso en la funcionalidad general. En primer lugar, se trata un haz de fibras nerviosas recubiertas con mielina, que conforman la principal vía de conexión entre los dos hemisferios cerebrales. Por tanto, su funcionamiento está estrechamente relacionado con la comunicación e integración de información interhemisférica: un aumento del volumen del cuerpo calloso se relaciona con un mayor y más rápido intercambio de información entre ambos hemisferios (Schlaug 2006: 284).

Varios estudios han indagado sobre la posibilidad de que la temprana e intensiva práctica musical pueda generar cambios estructurales en la anatomía del cuerpo calloso. Este planteamiento subraya el hecho de iniciar los estudios musicales en periodos tempranos, ya que existen evidencias de que la maduración funcional y estructural de este haz de fibras se extiende hasta finales de la infancia o los inicios de la adolescencia temprana (Schlaug 2006: 284-285). Los resultados encontrados muestran que la mitad anterior del cuerpo calloso es significativamente mayor en músicos, y además, el volumen de esta mitad anterior es más acusado en los músicos que inician su formación musical precozmente -antes de los siete años de edad-, en comparación con los que comienzan más tarde (Schlaug 1995: 1047).

Estas diferencias constatadas podrían deberse bien a un aumento en el número de fibras que atraviesan el cuerpo calloso; a la presencia de axones de mayor tamaño; a la formación de axones colaterales (Schlaug, 2006: 285) o al aumento de la mielinización -axones con vainas de mielina más gruesas- (Schalug 2009: 207).

Sin embargo, siempre podría albergarse la duda de si esas transformaciones son consecuencia de la formación musical, o preexistían con anterioridad. Los estudios longitudinales mitigan estas dudas a todos los efectos. En una investigación llevada a cabo por Schlaug y colaboradores, se midió el tamaño del cuerpo calloso de un conjunto de niños de siete años, a través de Imagen de Tensor de Difusión (DTI), una técnica de resonancia magnética utilizada para estudiar los tractos de sustancia blanca. Tras las mediciones, no encontraron diferencias en esta línea base. Este conjunto de niños fue dividido posteriormente en tres grupos, según la formación que recibirían en adelante: mucha práctica musical, poca práctica musical y controles -sin instrucción musical-. Después de veintinueve meses de entrenamiento instrumental, cuando los niños tenían nueve años, se volvieron a realizar las mediciones. El tiempo de exposición a la práctica interpretativa predijo el grado de cambio del cuerpo calloso, por lo se puede afirmar que, en este caso, las diferencias morfológicas son debidas a la práctica musical y no a diferencias previas (Schlaug 2009: 205).

Corteza motora

La corteza motora se encarga de la planificación y el control de los movimientos voluntarios, así como de su ejecución. Diversos estudios han encontrado diferencias de asimetría –entre músicos y no iniciados- en las áreas que la integran (Amunts 1997: 206). Al igual que en el cuerpo calloso, se ha reportado un mayor volumen de materia gris en regiones motoras y sensoriomotoras (Han 2009: 3) (Pascual-Leone 2001: 326), así como en la corteza somatosensorial (Gaser y Schlaug 2003: 9242) (Gaser y Schlaug 2006: 516), encargada de la recepción de estímulos sensoriales -tacto, temperatura, etc.-.

Lóbulo temporal

Sorprendentemente, los cambios estructurales producidos por la práctica musical no se limitan al plano motor, sino que involucran también las áreas auditivas (Peretz y Zatorre 2005: 103). Se han evidenciado diferencias en la concentración de materia gris en la corteza auditiva derecha, entre músicos y no músicos (Bermúdez y Zatorre 2005: 395). Las investigaciones de Siegmund Auerbach, mencionadas con anterioridad, sobre la circunvolución de Heschl – cuyas funciones están relacionadas con el procesamiento lingüístico y musical (Dawson 2011: 67)-, han podido constatarse a través de técnicas de neuroimagen. Existe una mayor concentración de materia gris en esta circunvolución –entre otras áreas temporales- en músicos profesionales (Schneider 2002: 688; Bermudez 2009: 1583).

En resumen, toda una serie de cambios morfológicos que implican directamente un funcionamiento más eficaz en determinados dominios: posibilidad de una comunicación más fluida entre un hemisferio y otro; planificación y ejecución más precisa de los movimientos voluntarios; mejoras en la integración de la información sensitiva y motora; respuestas más exactas ante estímulos sensoriales; o ventajas en el procesamiento de la información auditiva.

Diferencias funcionales

Evidentemente, los cambios en la estructura llevan asociadas modificaciones funcionales: estudios por imagen han demostrado, que el cerebro de los músicos expertos responde funcionalmente de forma diferente a determinados tipos de estímulos que los cerebros de los no músicos (Pantev 2001: 169). Un mayor volumen de tejido puede traducirse en una reorganización, que a su vez puede manifestarse de diferentes formas: diferencia efectiva de conectividad con otras regiones, sincronización de patrones, respuestas más tempranas y duraderas, uso de estrategias desiguales para un procesamiento particular, etcétera, y todo ello refleja diferencias en las medidas funcionales (Peretz y Zatorre 2005: 103).

Según las consecuencias educativas que se derivan de todos estos hallazgos, son muchos los autores que piensan que la neurociencia

proporciona argumentos sólidos en contra de la continua escasez de financiación pública de la materia de Música.

Conclusiones: el currículo de la enseñanza musical

En consonancia con los datos expuestos, la formación musical tiene una clara influencia en la organización cerebral. La Neurociencia de la Música proporciona argumentos sólidos, empíricos y cuantificables en pro de la defensa de la enseñanza de la música. Y advirtiendo los cambios legislativos en materia de educación que están teniendo lugar, merece la pena reflexionar acerca del importante papel que juega la música en la estructura y funcionalidad de nuestro encéfalo.

La presencia de la música en el currículo educativo ha ido cambiando con cada reforma educativa que se ha realizado en España. Mientras que la Ley General de Educación (1970) excluía la música del programa de Educación General Básica (EGB), y contemplaba únicamente su impartición durante el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), la LOGSE (1990) y la LOE (2006) indujeron importantes modificaciones al respecto. Éstas incluyeron la música en todos los cursos de educación primaria y en los dos primeros cursos de educación secundaria (ESO). Además, la LOGSE también incluía la obligatoriedad de la música en 3º de ESO, y ambas contemplaban la optatividad de la materia tanto en 4º de ESO como en 2º de bachillerato. Sin embargo, esta distribución curricular era aún exigua debido a la insuficiente carga lectiva semanal para la materia, así como a su ausencia en determinados niveles, lo que suponía una interrupción de su continuidad. Con la llegada de la LOMCE (2013), la situación se torna dramática. La música deja de ser materia obligada y el hecho de que se imparta o no depende de la regulación y programación de las propias administraciones educativas, o de la oferta que los centros docentes quieran proporcionar.

La enseñanza de la música debería convertirse en uno de los pilares fundamentales, no sólo de nuestro sistema educativo, sino de nuestra sociedad al completo. Ésta ha sido una lucha constante de los intelectuales a lo largo de nuestra historia, pero lamentablemente aún no se ha tomado conciencia de ello. Por citar tan sólo unos ejemplos, Conrado del Campo y Zabaleta, en su discurso con motivo de su recepción como integrante de la Academia de Bellas

Artes de San Fernando (1932), habló de la importancia social de la música, y ya apuntaba la necesidad de intensificar su cultivo en España (Del Campo y Zabaleta 1932), una reivindicación constante que nunca ha cesado. Medio siglo después de este discurso, las palabras del premio Nobel de medicina en 1981, Torsten N. Wiesel, señalaban la necesidad de la concreción de la presencia musical en los planes de estudios generales:

“Nuestro sistema educativo es tan rígido que sólo permite un desarrollo parcial del cerebro” [...]. Se refería a lo tardíamente que se pone en contacto a los niños con [...] el arte o la música, menospreciando su capacidad de aprendizaje. (Argos 1991)

Grandes figuras de la neurociencia apoyan estas aseveraciones. Norman M. Weinberger declara que el argumento de que el arte y la música son adornos “no tiene apoyo objetivo alguno”. Resume diciendo: “Se debería alentar a los profesores a incluir o aumentar la docencia musical en el aula” (Jensen 2004: 62). Por su parte, Donald Hodges, en su artículo *Why study music?*, manifiesta cómo la mayor parte de los sistemas educativos se han centrado en las capacidades mentales del lenguaje y las matemáticas, en detrimento de otras potencialidades (Hodges 2005: 112). Sin embargo, la inteligencia humana tiene otras capacidades además de las citadas, entre las que se encuentra la musical. Por esta razón, y en base a los conocimientos actuales de la mente desde la neurociencia cognitiva, expresa que es imprescindible que la música forme parte activa y primordial del currículo escolar, permitiendo a los estudiantes desarrollar todas sus capacidades, dentro de todos los sistemas de conocimiento. En sus propias palabras, “si el propósito de la educación consiste en desarrollar sistemáticamente la mente y las capacidades de cada niño, está claro que la música juega un papel único y necesario” (Hodges 2005: 115).

Para concluir este texto, y parafraseando a Lauren Stewart y Aaron Williamon, señalar que la neurociencia aún tiene mucho que ofrecer al conocimiento teórico y pedagógico de los aspectos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la música, y que el potencial que la disciplina neurocientífica nos brinda es ahora mayor que nunca (Stewart y Williamon 2008: 177). Además, ésta abre la puerta a otros campos hasta ahora inexplorados, que

ponen de manifiesto la importancia de la música en aspectos muy variados de nuestra configuración como seres humanos.

Bibliografía

Aleman, André *et alii*. 2000. "Music training and mental imagery ability". *Neuropsychologia* 38 (12): 1664-1668.

Amunts, Katrin *et alii*. 1997. "Motor cortex and hand motor skills: structural compliance in the human brain". *Human Brain Mapping* 5 (3): 206-215.

Argos, Lucía. 1991. "Los beneficios de un buen crucigrama: el nobel Wiesel insiste en el perjuicio de la pasividad frente al televisor". *El País* http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PREMIO_NOBEL/beneficios/buen/crucigrama/elpepisoc/19910223elpepisoc_10/Tes [Consulta: 3 de julio de 2014].

Bermudez, Patrick; Zatorre, Robert J. 2005. "Differences in gray matter between musicians and non-musicians". *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060 (1): 395-399.

Bermudez Patrick *et alii*. 2009. "Neuroanatomical correlates of musicianship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry". *Cerebral cortex* 19 (7): 1583-1596.

Brochard, Renaud *et alii*. 2004. "Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery". *Brain and cognition* 54 (2): 103-109.

Chan, Agnes S. *et alii*. 1998. "Music training improves verbal memory", *Nature* 396:128.

Dawson, William J. 2011. "How and why musicians are different from non-musicians: a bibliographic review". *Medical problems of performing artists* 26 (2): 65-78.

Del Campo y Zabaleta, Conrado. 1932. *Importancia social de la música y necesidad de intensificar su cultivo en España: discurso leído en su acto de recepción*. Madrid: Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Dierssen Sotos, Mara. 2009. "La música: ¿Un impulso básico o un elemento clave en el cerebro?". *SD Revista Medica Internacional sobre el Síndrome de Down* 13 (2): 17.

Estévez, Ángeles F. *et alii*. 2008. "Efecto Mozart y entrenamiento musical". *El cerebro musical*, editado por Diego Alonso Cánovas, Ángeles F. Estévez y Fernando Sánchez-Santed. Almería: editorial de la Universidad de Almería: 185-203.

Forgeard, Marie *et alii*. 2008. "Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and non verbal reasoning". *Plos One* 3 (10): e3566, 1-8.

Franklin, Michael S. *et alii*. 2008. "The effects of musical training on verbal memory". *Psychology of music* 36 (3): 353-365.

Fukui, Hajime; Toyoshuma, Kumiko. 2008. "Music facilitate the neurogenesis, regeneration and repair of neurons". *Medical Hypotheses*. 71(5): 765-769.

Gardiner, Martin F. *et alii*. 1996. "Learning improved by arts training". *Nature* 381: 284.

Gaser, Christian; Schlaug, Gottfried. 2003. "Brain structures differ between musicians and non-musicians". *Journal of Neuroscience* 23 (27): 9240–9245.

Gaser, Christian; Schlaug, Gottfried. 2006. "Gray matter differences between musicians and non-musicians". *Annual review of psychology* 999 (1): 514-517.

Han, Ying *et alii*. 2009. "Gray matter density and white matter integrity in pianists' brain: a combined structural and diffusion tensor MRI study". *Neuroscience letters* 459 (1): 3-6.

Hodges, Donald A. 2005. "Why study music". *International Journal of Music Education* 23 (2): 111-115.

Hutchinson, Siobhan *et alii*. 2003. "Cerebellar volume of musicians". *Cerebral Cortex* 13 (9): 943-949.

Hyde, Krista L. *et alii*. 2009. "The effects of musical training on structural brain development". *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169 (1): 182-186.

Jakobson, Lorna S. *et alii*. 2008. "Memory for verbal and visual material in highly trained musicians". *Music perception* 26 (1): 41-55.

Jensen, Eric. 2004. *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Johansson, Barbro B. 2006. "Music and brain plasticity". *European Review* 14 (1): 49-64.

Martí i Vilalta, Josep Lluís. 2010. *Música y neurología*. Barcelona: Lunwerg.

Masood, Ehsan. 1996. "Una Buena educación musical mejora el aprendizaje de las matemáticas". *El País*

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/buena/educacion/musical/mejora/aprendizaje/matematicas/elpepisoc/19960604elpepisoc_28/Tes [Consulta: 3 de julio de 2014].

Navarro Fernández, Neysa. 2010. *Caracterización y cuantificación de la influencia de la música como agente físico sobre el comportamiento de células madre neurales embrionarias en cultivo* [Tesis online]. Universidad de Valladolid <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/782/1/TESIS85-110102.pdf> [Consulta: 6 de julio de 2014].

Nieto Sampedro, Manuel. 2003. "Plasticidad neural". *Mente y cerebro* (4): 72-80.

Norton, A. *et alii*. 2005. "Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?". *Brain and cognition* 59 (2): 124-134.

Pantev, Christo *et alii*. 2001. "Timbre-specific enhancement of auditory cortical representations in musicians". *Neuroreport* 12 (1): 169-174.

Pascual-Leone, Álvaro. 2001. "The brain that plays music and is changed by it". *Annals of the New York Academy of Sciences* 930, 2001, p. 315-329.

Peretz, Isabelle; Zatorre, Robert J. 2005. "Brain Organization for Music Processing". *Annual review of psychology* 56: 89-114.

Rodríguez, Ana C. *et alii*. 2013. "Long-term musical training may improve different forms of visual attention ability". *Brain and cognition* 82 (3): 229-235.

Schlaug, Gottfried *et alii*. 1995. "Increased corpus callosum size in musicians". *Neuropsychologia* 33 (8): 1047-1055.

Schlaug, Gottfried *et alii*. 2005. "Effects of music training on the child's brain and cognitive development". *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060: 219-230.

Schlaug, Gottfried. 2006. "The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation". *Annals of the New York Academy of Sciences* 930 (1): 281-299.

Schlaug, Gottfried *et alii*. 2009. "Training-induced neuroplasticity in young children", *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169: 205-208.

Schneider, Peter *et alii*. 2002. "Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians". *Nature neuroscience* 5 (7): 688-694.

Schön, Daniele *et alii*. 2004. "The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language". *Psychophysiology* 41 (3): 341-349.

Sluming, Vanessa. *et alii*. 2007. "Broca's area supports enhanced visuospatial cognition in orchestral musicians". *The journal of neuroscience* 27 (14): 3799-3806.

Stewart, Lauren. 2008. "Do musicians have different brains?". *Clinical medicine* 8 (3): 304-308.

Stewart, Lauren; Williamon, Aaron. 2008. "What are the implications of neuroscience for musical education?". *Educational Research* 50 (2): 177-186.

Wan, Catherine Y.; Schlaug, Gottfried. 2010. "Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span". *Neuroscientist* 16 (5): 566-577.

Wong, Patrick C.M. *et alii*. 2007. "Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns". *Nature Neuroscience* 10 (4): 420-422.