

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

N° 10

Diciembre 2020

I.S.S.N. 2529-8577

Dos modelos diferentes de cambio social a través de la música en Bolivia: la Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz de la Sierra y la Orquesta Municipal San José de Chiquitos

Música popular y Béla Bartók: un análisis a través de sus escritos

Ser genio o ser mujer. Una mirada desde la antropología

Análisis y estudio de la *Suite Española* para violín y viola op.108 de Santiago J. Báez

Intervención didáctica basada en el uso de recursos audiovisuales dentro de la clase de instrumento principal

Reseña de *Las Nueve Sinfonías de Beethoven. La evolución a partir de su discurso orquestal*, de Marta vela.

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Calle Compañía nº 1. 23001 Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Pedro Pablo Gordillo Castro*

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Subcomité editorial, N° 10:

- *Julia Baena Reigal*
- *Bartolomé Mayor Catalá*
- *Jorge Javier Giner Gutiérrez*
- *Sonia Segura Jerez*

Dirección Web: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Administrador del sitio web: Ángel Damián Sevilla González

Contacto: csmjrevista@mail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: 2529-8577

Indexación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor, PKP Index,

OAIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca de

Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes.

Consejo Editorial

- *Dña. Elsa Calero Carramolino. Universidad de Granada*
- *D. Albano García Sánchez, Universidad de Córdoba*
- *Dña. M^a del Rosario Hernández Iznaga, Universidad de las Artes de Cuba*
- *Dña. Eva María Jiménez Rodríguez. Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios de Granada*
- *D. Sergio Lasuén. Conservatorio Profesional de Música Maestro Chicano Muñoz de Lucena*
- *Dña. M^a Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén*
- *D. Víctor Padilla Martín-Caro, Universidad Internacional de la Rioja*
- *D. Juan Miguel Moreno Calderón. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba*
- *D. Francisco José Rosal Nadales. Investigador independiente. UNED.*
- *D. Jose Manuel Rubia Pliego. Conservatorio Profesional de Música Ramón Garay de Jaén*
- *D. Enrique Rueda Frías, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén. Universidad de Jaén*

AV Notas. Revista de Investigación Musical. ISSN: 2529-8577

Nº 10. DICIEMBRE 2020

JAÉN

ÍNDICE

- ⌘ 9. *Dos modelos diferentes de cambio social a través de la música en Bolivia: la Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz de la Sierra y la Orquesta Municipal San José de Chiquitos*
ANA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ
- ⌘ 23. *Música popular y Béla Bartók: un análisis a través de sus escritos*
CARMEN HERNÁNDEZ-SONSECA ÁLVAREZ-PALENCIA
- ⌘ 35. *Ser genio o ser mujer. Una mirada desde la antropología*
ELENA CRISTINA PÉREZ-CÍES BAILÓN
- ⌘ 55. *Análisis y estudio de la Suite Española para violín y viola op.108 de Santiago J. Báez*
JUAN FERNÁNDEZ AMO
- ⌘ 73. *Intervención didáctica basada en el uso de recursos audiovisuales dentro de la clase de instrumento principal*
ADELA PASCUAL SÁNCHEZ
- ⌘ 92. *Reseña de Las Nueve Sinfonías de Beethoven. La evolución a partir de su discurso orquestal*, de Marta vela. BEATRIZ JUARROS DEL ÁGUILA

DOS MODELOS DIFERENTES DE CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN BOLIVIA: LA ORQUESTA SINFÓNICA JUVENIL DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA Y LA ORQUESTA MUNICIPAL SAN JOSÉ DE CHIQUITOS

TWO DIFFERENT MODELS OF SOCIAL CHANGE THROUGH MUSIC IN BOLIVIA: THE SANTA CRUZ DE LA SIERRA YOUTH SYMPHONIC ORCHESTRA AND THE SAN JOSÉ DE CHIQUITOS MUNICIPAL ORCHESTRA

Ana Martínez Hernández

Centro Universitario CES Don Bosco. Centro Universitario La Salle

RESUMEN

Este artículo presenta el estudio de caso realizado en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz de la Sierra y en la Orquesta Municipal San José de Chiquitos en Bolivia en el que se analizan dos modelos de orquesta joven: el tradicional y el de “El Sistema”. Ambas, educan a los jóvenes en el ámbito instrumental y orquestal desde circunstancias y contextos muy diferentes y con una función social y educativa.

Esta investigación se realizó en el marco del programa de voluntariado Vacaciones Artísticas Solidarias de la fundación REDOMI. Ambas orquestas fueron visitadas por músicos voluntarios que impartieron clases e intercambiaron experiencias y metodologías con los profesionales locales.

Los objetivos propuestos durante el estudio fueron: entender el contexto sociocultural de ambas orquestas y su influencia, conocer su funcionamiento interno, valorar el impacto del programa “VAS” y proponer mejoras.

Se evidenció que ambas orquestas se encontraban en situaciones muy diferentes, tanto por la ubicación, las facilidades, la financiación, los profesores y la metodología. Se realizó un informe con propuestas para un mayor aprendizaje y rendimiento musical en el caso de la OSJ de Santa Cruz de la Sierra y propuestas metodológicas a nivel de profesorado en la OMSJC.

Palabras clave: Bolivia; Educación Musical; Orquesta Joven; Programa Musico-social; El Sistema.

ABSTRACT

This article presents the case study of two orchestras, Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz de la Sierra and Orquesta Municipal San José de Chiquitos in Bolivia with two different methodological models: the traditional and “El Sistema”. Both educate youngsters in the orchestral and instrumental areas, but they do it in different circumstances and contexts, always fulfilling a social and educational purpose.

This research was done as part of the volunteering program “Vacaciones Artísticas Solidarias” of REDOMI non-profit foundation. Both orchestras were visited by the musician volunteers who taught lessons and exchanged experiences, methodologies and tools with the local teachers.

The objectives in the study were: understand the sociocultural context of both orchestras and its influence, comprehend its internal functioning, value the impact of the “VAS” volunteering program and propose improvements for a greater learning and musical performance.

After the study, there was evidence that both orchestras were in completely different situations, due to location, facilities, financing, teachers and methodology. A report was written with proposals for a more efficient learning and musical performance in the case of OSJ in Santa Cruz de la sierra and proposals for the teachers in the case of the OM SJC.

Keywords: Bolivia; Musical Education; Young Orchestra; The System; Sociomusical Program.

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surgió gracias a la participación de un grupo de músicos españoles en el programa “Vacaciones Artístico-Sociales (VAS)” de la plataforma REDOMI que se llevó a cabo entre el 22 de julio y el 5 de agosto del 2018 en Santa Cruz de la Sierra y en San José de Chiquitos, en Bolivia. Estas dos semanas se repartieron entre ambos lugares; la primera semana estuvo dedicada al trabajo en la ciudad y la segunda en el pueblo, observado así dos perspectivas diferentes. Además de los distintos contextos, comprobamos metodologías y objetivos distintos; la primera era una agrupación al estilo de las jóvenes orquestas europeas y la segunda seguía El Sistema venezolano, mundialmente reconocido.

El programa VAS distribuía el horario de las mañanas para visitas culturales, gastronómicas, naturales y talleres y el horario de las tardes para los ensayos; dos horas de ensayos seccionales (grupo de cuerda y grupo de viento) y otras dos horas para el ensayo general. El repertorio a trabajar era siempre de carácter orquestal. Aunque los alumnos lo habían estudiado y tocado anteriormente, se buscaba el perfeccionamiento en la interpretación y el intercambio de ideas entre los profesores invitados y los alumnos. Además de las grandes obras de los clásicos europeos, se incluía alguna pieza local o folclórica. Las clases se impartían, al salir los alumnos del colegio, de lunes a jueves. El viernes y el sábado se celebraban los conciertos de los alumnos y de los profesores implicados, tanto en la misma ciudad como en las localidades cercanas.

Al formar parte de este programa, tanto en calidad de investigadora como de profesora de violonchelo, puede conocer de primera mano las impresiones y opiniones de los profesores voluntarios y de los alumnos y profesores locales, al pasar mucho tiempo con ellos. Los métodos utilizados en la investigación fueron principalmente la observación y recogida de datos y las entrevistas semi-estructuradas.

OBJETIVOS

Al inicio de la experiencia se propusieron una serie de objetivos que se consensuaron entre el profesorado voluntario y más adelante se hicieron saber a los profesores locales para que pudieran formar parte activa en su cumplimiento.

Los objetivos fueron los siguientes:

- Entender el contexto sociocultural de ambas orquestas y su influencia en las mismas
- Conocer el funcionamiento interno de las dos orquestas
- Valorar el impacto del programa “VAS”
- Proponer mejoras para un mayor aprendizaje y rendimiento musical

MARCO TEÓRICO

Iniciamos este apartado centrándonos en varios aspectos teóricos importantes para poder comprender más a fondo las orquestas, su contexto y funcionamiento. En primer lugar, hablaremos de la orquesta como constructo social y sus aportaciones a sociedad ya que es este ámbito el que más nos interesa y no el de profesionalización musical o el de perfeccionamiento instrumental. A continuación, describiremos los dos modelos actuales de orquesta, el tradicional, basado en el modelo exportado de los conservatorios y grandes orquestas europeas y el de “El Sistema” creado y desarrollado en Venezuela para formar a los jóvenes desde la inclusión y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La orquesta y sus integrantes como constructo social

La orquesta es un único ente musical construido por muchas personas y que, aun así, funciona como un único instrumento con infinitud de posibilidades y recursos sonoros. Jandorf (1950) afirma que la orquesta sinfónica es el medio más importante de expresión musical, por su riqueza sonora y tímbrica y las posibilidades que ofrece.

Para cualquier persona comprometida en las actividades musicales, sea compositor, ejecutante, empresario, musicólogo, crítico, aficionado o agente de publicidad, debe parecer obvio, después de corta meditación, que la Orquesta Sinfónica ha conquistado al través de su evolución la posición más importante dentro de los medios de expresión musical de nuestros días. (Jandorf, 1950, pág. 78)

Estas cualidades de la orquesta siguen vigentes en la actualidad, aunque hayan aparecido múltiples avances musicales y tecnológicos que han modificado enormemente la accesibilidad y posibilidades creativas de la música.

Además de sus posibilidades sonoras, la orquesta es capaz de imitar ciertas estructuras sociales que imperan en la realidad. Barenboim (2011) mantiene que estas agrupaciones representan un terreno propicio para combatir la desigualdad ya que todos los músicos son iguales ante la obra y al mismo tiempo son interdependientes. El director guía, entrega y sobre todo recibe el sonido, la actitud y la aptitud de cada miembro de la orquesta.

Barenboim insiste también en la importancia de la igualdad de oportunidades en la formación musical y el apoyo de las instituciones:

Allí donde no hay oportunidades, ya sea una mano amiga, un Estado presente o una institución comprometida, las hijas e hijos suelen repetir las frustraciones de padres y madres. Grandes músicos de la historia nacidos en la pobreza no habrían siquiera conocido lo que es un instrumento sin una ayuda que se cruzara en sus caminos. Miles de talentosos niños y niñas de hoy nunca serán músicos sin un maestro que, además de enseñarles a apreciar la música, ponga un instrumento en sus manos y le transmita conocimiento. El acceso a la música puede ser universal, pero sin una oferta real de formación, sin una oportunidad, muchos artistas quedarán malogrados. (2011, pág. 9)

Es por ello que las orquestas juveniles que siguen o imitan El Sistema, método más extendido de educación gratuita sinfónica y musical, consiguen dar oportunidades a aquellos que de otra forma no las tendrían. Iniciativas como estas ayudan a los niños a desarrollar sus habilidades y creatividad potenciales.

Respecto a la importancia de la educación musical en el desarrollo de la creatividad en sus múltiples ámbitos, Campbell afirma:

Poco a poco él irá descubriendo que creatividad significa algo más que producir una obra artística. Comprenderá que puede ser creativo en las relaciones, la conversación, los estudios y prácticamente en todos los demás aspectos de su vida. Comprenderá que además del gusto por el sonido de calidad, la música le ha enseñado a comunicarse mejor; lo ha introducido a las personas y a los sonidos del mundo; ha enmarcado sus emociones y guiado su cuerpo. Lo mejor de todo, ha mejorado e impregnado sus relaciones de familia. (Campbell, 2001, pág. 276)

En el ámbito escolar, numerosos autores (Chao, Mato y Ferreiro, 2014; Fonseca y Toscano 2012; Levitin, 2011; Rusinek, 2004) coinciden en que la música también cumple un papel importante en la formación general del individuo. La música mejora el razonamiento inductivo/deductivo, ayuda con el lenguaje y estudio de lenguas extranjeras, potencia el pensamiento lógico-matemático, favorece la atención, la respiración, la relajación, la motricidad fina, el autoconcepto, la empatía, el sentido de responsabilidad, la perseverancia y el compromiso, entre otros.

Estudios neuronales del cerebro han certificado aquello que se había constatado ya en otras investigaciones de la práctica docente. La música se procesa en varias partes del cerebro a la vez. Entra por la corteza auditiva, pasa por el lóbulo frontal, el núcleo, el cerebelo, el lóbulo occipital y el sistema límbico. Además, pasa por la corteza visual creando imágenes y recuerdos de las melodías que escuchamos. (Levitin D. J., 2006). Los músicos tienen una corteza cerebral más grande y con el estudio evidencian un aumento de la masa blanca y un agrandamiento del área de Broca (Andreasen, 2006), lo que supone más oportunidades de crear futuras conexiones neuronales.

Además de los beneficios que la estructura orquestal y la música procura en los niños, el estudio de las obras musicales proporciona una serie de beneficios que hay que tener muy en cuenta.

Según Doguet (2007), la obra musical busca provocar efectos (intelectuales y emocionales) en los receptores. Otros autores confirman que las obras musicales van más allá de los aspectos formales y técnicos. Nattiez (1987) menciona tres dimensiones: La estética, que se refiere a las significaciones asociadas a los usos sociales y culturales de la música; la neutra, relativa al funcionamiento material de la obra en tanto que “lenguaje” o “sistema semiótico” y, por último, la *poética*, que se refiere a los procesos culturales que organizan la labor de composición y de ejecución de las obras. Según Rickermann (2016), estas dimensiones están interrelacionadas y dependen unas de otras. En la formación de los músicos, la relación con la obra es compleja e implica diferentes vínculos sensibles con la música. La primera con su instrumento, la manera en que se relaciona con él y las emociones que le produce. En segundo lugar, las emociones sociales, la conexión que tiene con sus profesores y el tipo de comportamiento hacia la figura de autoridad. En tercer lugar, la relación emocional con la obra interpretada y los sentimientos que se crean en el “recorrido semiótico”, mientras se interpreta la obra, y por último la labor del intérprete respecto al público. Es por ello que la combinación óptima de los tres elementos podrá ser enormemente beneficiosa para el alumno.

El sistema

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es una obra social y cultural que fue concebida y fundada en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu. Su objetivo inicial era sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como

instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. En la actualidad, bajo el lema “Tocar y luchar” forman parte del programa más de 1.012.777 niños, niñas y adolescentes, en su mayoría provenientes de estratos sociales de bajos recursos económicos (Fundación Simón Bolívar, 2019).

El Sistema tiene unas características muy específicas. Los alumnos asisten a las clases extraescolares todos los días una media de cuatro horas, tanto en fin de semana como entre semana, al finalizar el colegio. La mayoría se inician a los 5 años y comienzan en unos centros llamados núcleos, habitualmente cercanos a sus casas. A medida que mejoran en sus habilidades técnicas y musicales, cambian de centro. El programa es gratis para todos los alumnos (las clases y los instrumentos). A medida que van avanzando en la formación, pueden recibir becas o pequeñas ayudas que incentivan su participación. Si llegan a formar parte de alguna orquesta de más nivel reciben un pequeño sueldo.

El Sistema trabaja fundamentalmente las grandes obras del repertorio orquestal clásico. Cada semana, el tiempo se divide entre ensayos seccionales, clases individuales y ensayos orquestales de las piezas trabajadas. Las clases individuales las imparten los alumnos más mayores a los más jóvenes. Es habitual que una pieza orquestal se estudie más de una vez durante los años de aprendizaje. Durante el verano o las vacaciones se organizan encuentros intensivos para profundizar en la interpretación. Aquellos estudiantes con más nivel podrán ir a Caracas a formar parte de la orquesta joven Simón Bolívar y a estudiar en el conservatorio superior (Lesniak, 2012).

En los últimos años han surgido voces críticas acerca de este modelo (Fink, 2016). Destacan, sobre todo, las que aprecian una falta de documentación de El Sistema en sus primeras fases de implantación y una falta de rigurosidad en las investigaciones realizadas en los años 90, que pecan de entusiastas y positivistas. Frega (Frega & Baker, 2018) describe que, en su visita a las escuelas del Sistema en los años en 1996, se sorprendió de la falta de un sistema pedagógico específico. Además, encontró ciertos patrones que se repetían, como la interpretación de un repertorio muy conservador. La mayoría de piezas interpretadas por las orquestas formaban parte de un número reducido de obras maestras europeas y había poco espacio para música contemporánea o latinoamericana. Señaló también que el acercamiento a la música se basaba únicamente en interpretar y se obviaba la escucha y la creación.

Durante todos los años en los que ha estado en marcha el programa, se ha prestado mucha atención internacional a su magnitud y longevidad, pero poco se ha hablado sobre su rigidez. Su resistencia al cambio parece una característica de El Sistema, aunque tiene su lógica si se tiene en cuenta el carácter conservador de su creador, Abreu (Silva-Ferrer, 2014).

A partir de los resultados positivos mostrados en Venezuela, diversos gobiernos y organizaciones europeas, estadounidenses y latinoamericanas emprendieron experiencias similares. Es gracias ello, que la práctica orquestal dejó de ser algo reservado a los conservatorios de las ciudades y a las clases medias y altas para instalarse en escuelas y centros culturales de pueblos y barrios periféricos, involucrando a jóvenes y niños de familias de clase media-baja, tradicionalmente alejadas de este tipo de prácticas (Wald, 2016).

LAS DOS ORQUESTAS JÓVENES Y EL PROYECTO VAS DE LA FUNDACIÓN REDOMI

A continuación, hablaremos del proyecto VAS de la fundación REDOMI y las características específicas la Orquesta Sinfónica Juvenil y la Orquesta de San José de Chiquitos.

La fundación REDOMI y el proyecto “Vacaciones Artístico-Sociales”

REDOMI es una plataforma cuya misión es apoyar a las organizaciones que trabajan con la música como motor del cambio social. Su trabajo consiste en dar visibilidad a los

proyectos, crear espacios de comunicación e intercambio de experiencias y buscar apoyo tanto público como privado. A través de ellos, y con ayuda de voluntarios, se promueve el desarrollo social y cultural.

Fomenta, a través de su programa “Vacaciones Artístico-Sociales”, que los jóvenes músicos tengan una mentalidad colaborativa, proactiva y solidaria a través del voluntariado internacional que se organiza junto con las organizaciones músico-sociales de cada país. Es un programa pensado para que, tanto los profesores locales como los voluntarios, se beneficien mutuamente, convivan y compartan experiencias enriquecedoras.

Cada año se seleccionan algunas de las organizaciones músico-sociales que forman parte de Plataforma REDOMI y se realiza una colaboración puntual con ellas, seleccionando profesores especializados para las áreas solicitadas. Los profesores voluntarios dan clase a los alumnos del centro e intercambian experiencias, herramientas y metodologías con los profesionales locales. Las actividades se desarrollan en un pueblo, barrio o comunidad en donde los participantes viven y se integran, involucrándose y participando activamente en la vida cultural de la región durante un periodo aproximado de dos semanas. Además, la localidad receptora organiza actividades y visitas que incluyen también a los profesores locales para así crear vínculos más allá de lo académico y profesional.

En este caso concreto nos centraremos en proyecto realizado en Bolivia entre el 21 de julio y el 5 de agosto del 2018 realizado por 9 voluntarios españoles de diversas regiones e incluso algunos establecidos en el extranjero.

La Orquesta Sinfónica Juvenil y su ciudad, Santa Cruz de la Sierra

La Orquesta Sinfónica Juvenil tiene su sede en Santa Cruz de la Sierra. Es la ciudad más poblada del país con casi 2 millones de habitantes en su área metropolitana. Desde la última mitad de siglo ha pasado de ser una aislada ciudad de frontera a convertirse en el centro agro-industrial del país, sustituyendo a La Paz como capital financiera (Kirschner, 2013).

La orquesta fue fundada en el 2003 por un directorio compuesto por ciudadanos de clase alta que veían la necesidad de un movimiento musical serio, ya que en ese momento solo había bandas locales folclóricas. Ese mismo año, establecieron contacto con Estados Unidos a través de la embajada y consiguieron una beca Fullbright que les permitió contar con el director de orquesta Kenneth Sarch durante un año. Con su colaboración, crearon la primera orquesta y sentaron las bases de su funcionamiento. En esta primera orquesta empezaron a colaborar los músicos formados en escuelas privadas, ya que en Santa Cruz no había ni hay un conservatorio oficial, solo la Escuela de Bellas Artes que funciona con fondos mixtos.

En cuanto al organigrama de la orquesta, el directorio está formado por ocho miembros, que definen las directrices de su funcionamiento. En un segundo nivel encontramos al director artístico, dos personas que se encargan de la administración y ocho profesores. El número de alumnos oscila entre los 35 y los 40. El centro funciona como academia y como orquesta. Los alumnos reciben clases por una pequeña cantidad mensual y a su vez forman parte de la orquesta que ensaya dos veces por semana. Algunos alumnos destacados reciben una beca por parte de la asociación y para ello se convocan pruebas anuales.

La orquesta planifica el año en cuatro temporadas, dedicadas cada una a un campo de la música (sinfónica, popular, tradicional y libre). En la última temporada, la orquesta se adapta a los intereses del momento o a los artistas invitados que puedan traer. Además, realizan una serie de conciertos didácticos con entradas a precios asequibles.

En la actualidad, hay otras dos orquestas jóvenes semi-profesionales en la ciudad; en una de estas orquestas los músicos están remunerados con una pequeña cantidad por temporada. Por ello, para muchos alumnos, la motivación para estar en la OSJ es llegar a tener el nivel suficiente para poder formar parte de esta orquesta.

La OSJ se financia a través de patrocinios (en efectivo, en espacio o en producto), por la venta de entradas (20\$¹ por entrada aproximadamente) y mediante espacios publicitarios en su revista cuatrimestral y en los programas de los conciertos. Entre los principales patrocinadores se encuentra el ayuntamiento de Santa Cruz, Repsol, Banco Fassil, Banco Bisa, Goethe Institut y Fundación Adolfo Kolping. Tienen un presupuesto anual de 72.400\$ con el que costean los sueldos de los profesores (sueldo medio 435\$), de los trabajadores de administración, del director artístico y las becas para alumnos e invitados especiales (Zárate, 2018).

San José de Chiquitos, el Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana y su orquesta

El pueblo de San José de Chiquitos fue el tercero fundado por la Compañía de Jesús en el territorio misional de Chiquitos el 19 de marzo de 1697. Esta circunstancia confiere al lugar una historia y un legado muy importante. Para los jesuitas la música tenía una gran trascendencia, se la consideraba una herramienta principal para la proclamación del mensaje divino, para acercar a las personas al creador y para implicar a los feligreses en la vida de la iglesia. Su función no se limitaba a la liturgia, sino que se extendía a otros ámbitos de la vida como eran el colegio, el trabajo y los eventos sociales. Los sacerdotes crearon talleres para la construcción de instrumentos, establecieron escuelas de música, bibliotecas, etc. Los nativos, siendo conscientes del inmenso tesoro que habían obtenido a través de la educación en las escuelas misionales, conservaron y transmitieron los conocimientos a la siguiente generación, incluso cuando los jesuitas ya no estaban allí (Nawrot, 2004). En la actualidad, los chiquitianos siguen teniendo un gran respeto por el legado recibido y así lo transmiten, tanto de forma personal como en los museos y libros dedicados a ello.

La región de Chiquitos fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO el 12 de diciembre de 1990. En la restauración de sus templos jesuíticos, se encontraron 5.500 hojas de música sacra escrita entre los siglos XVII y XVIII, tanto por músicos europeos como por los indígenas, interpretada cotidianamente hasta mediados del siglo XIX.

En 1996 se creó el Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana con el fin de preservar y difundir el rico Archivo Musical de Chiquitos. Además, se buscaba que la ciudadanía de la región tomara conciencia de la importancia de su patrimonio. Esto a su vez supuso un incremento del turismo, del que la región se vio beneficiada (APAC, 2019).

La orquesta juvenil fue fundada en el 2000 por una asociación cultural vecinal dirigida por Daisy Vargas. Su presupuesto anual era de 5.000\$ y tenía entre 30 y 40 alumnos que ensayaban en el patio de la iglesia. En 2009, el nuevo alcalde la reconvierte en orquesta municipal y le asigna un presupuesto anual de 60.000\$. En 2016, gracias al proyecto estatal “Bolivia cambia, Evo cumple”, se construye la escuela municipal con un presupuesto de 300.000\$. Hasta entonces, los ensayos y clases se realizaban en la iglesia.

En la actualidad tiene dos orquestas de cuerda, la juvenil y la sinfónica, y cuenta con casi 100 alumnos y 4 profesores (dos violines, un viola y un violonchelo) que son todos antiguos alumnos. Siguiendo las pautas de El Sistema, la escuela fomenta que los egresados vuelvan a enseñar en la escuela mediante becas de estudio que se conceden para el perfeccionamiento musical en conservatorios superiores. Los sueldos de los profesores oscilan entre los 220\$ y 870\$ dependiendo de las horas, sus funciones y trayectoria profesional. Cuentan con un programa de voluntarios que trae a músicos españoles durante las vacaciones de verano para ayudar en la tarea y reforzar o ampliar conocimientos.

¹ Dólar Bolívar

La orquesta es parte importante de la vida cultural del pueblo ya que se considera parte de la identidad misionera, muy vinculada a sus raíces. También, se considera un reclamo turístico y está avalado por el alcalde que la utiliza con fines propagandísticos. Cada dos años, la orquesta forma parte del Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana celebrada en la región.

Gracias al interés y dedicación del ayuntamiento y su importante vinculación con el estado, la orquesta realizó una gira mundial en el año 2017 visitando Miami, Madrid, Barcelona y Extremadura. Además, obtuvo en Miami el “Reconocimiento a las 5 mejores prácticas innovadoras y sostenibles de Latinoamérica”. El tour se financió con ayuda estatal y municipal y supuso un gasto de 57.000\$. El viaje motivó enormemente a los componentes de la orquesta, ya que provienen de familias con pocos recursos y estas giras suponen la única oportunidad que tienen de viajar (Moreno, 2018).

METODOLOGÍA

Esta investigación, un caso práctico de carácter cualitativo, sigue la línea socio-crítica ya que el objeto fundamental del estudio es la práctica educativa. La metodología que se ha seguido en este estudio parte de la investigación en acción ya que la investigadora forma parte de la experiencia de inmersión (junto con otros ocho músicos voluntarios, la organizadora del programa y la comunidad educativa local).

Este método es empírico y participativo, ya que en el que se fomenta la investigación participativa de toda la comunidad local y profesores visitantes. Los profesores voluntarios, así como los profesores locales y demás implicados, fueron informados de los objetivos de la investigación y de la importancia de su participación para un correcto análisis y posterior toma de decisiones. Al final de la experiencia y tras el análisis de datos, se proponen una serie de mejoras para que las orquestas puedan ponerlas en práctica.

El estudio se basa principalmente en la observación, toma de datos y entrevistas semiestructuradas tanto antes, como después de la experiencia.

La observación sistemática se entiende como el proceso observación atenta sin intervención por parte del investigador con el fin de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones. Esta observación se diferencia de la espontánea que el ser humano realiza habitualmente en que no se planifica de antemano ni se registra mientras que la sistemática es intencionada, estructurada, objetiva y se registra para que la información sea comprobable (Martínez, 2007).

Durante las dos semanas de observación que se llevaron a cabo en Santa Cruz de la Sierra con la OSJ y en San José de Chiquitos se tomaron notas acerca de la evolución de los ensayos. Se valoraron los siguientes puntos:

- Dirección: Trato y exigencia a los alumnos. Método de enseñanza
- Orquesta: Evolución del repertorio a lo largo de los ensayos. Respuesta ante las indicaciones del director
- Organización: Correcta organización de los tiempos para un buen aprovechamiento a lo largo de la semana
- Alumnos: Interés, asistencia, puntualidad, valoración y apreciación de las clases
- Profesores voluntarios: Control y puesta en práctica de los objetivos propuestos

Cada ítem de la lista tenía una tabla de control en el que se iban apuntando los datos concretos y la evolución de los elementos si se daba el caso.

Las entrevistas

Las entrevistas se realizaron de forma semi-estructurada, con una serie de temas y preguntas fijas que se iban ampliando y desarrollando en función de las respuestas recibidas. En Santa Cruz de la Sierra, preguntamos tanto a los profesores voluntarios como a los miembros de las dos orquestas. Todos los músicos voluntarios realizaron la encuesta ya que estábamos en permanente contacto. No pudimos entrevistar, sin embargo, a todos

los profesores locales, porque trabajaban a tiempo parcial y algunos no estuvieron presentes durante aquella semana en las que las clases eran impartidas por los voluntarios. De un total de 5 profesores (de violín y viola, de violonchelo, de percusión de viento-madera y viento-metal) entrevistamos al director (y profesor de viento madera), la profesora de viento metal, dos alumnos y la secretaria.

En la Orquesta de San José de Chiquitos, se pudo entrevistar a tres de los cuatro profesores de orquesta (que era solo de cuerda). Todos los profesores estaban muy implicados y se ocupaban de organizar al alumnado. Además, la circunstancia de estar en un pueblo facilitaba todo el trabajo por la cercanía de todos los integrantes a la escuela y porque, para los profesores, la orquesta era su ocupación principal. Eran además todos antiguos alumnos, por lo que se sentían parte fundamental del proyecto. Para complementar las entrevistas a los músicos, hicimos preguntas informales a los alumnos de ambas orquestas durante los descansos de los ensayos.

Al final de cada semana, después de los conciertos, se organizó un debate entre los voluntarios. En esta reunión, todos los músicos reflexionamos sobre los momentos vividos y propusimos mejoras en el funcionamiento de la orquesta que posteriormente se redactaron y comunicaron a la dirección y administración de la orquesta.

Tabla 1. *Entrevistas realizadas*

Profesores voluntarios	Orquesta Santa Cruz	Orquesta San José de Chiquitos
<ul style="list-style-type: none"> • Nueve profesores voluntarios de los siguientes instrumentos: ○ Violín ○ Violín ○ Viola y violín ○ Violonchelo (la investigadora) ○ Contrabajo ○ Clarinete ○ Clarinete bajo ○ Flauta y lutería ○ Flauta • Organizadora de las VAS 	<ul style="list-style-type: none"> • Director y profesor de viento metal • Secretaria • Profesora de viento metal • Dos alumnos de violonchelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Director y profesor de violín I • Profesor de violín II • Profesor de violonchelo • Secretario general del ayuntamiento

Las entrevistas realizadas fueron planificadas dependiendo del rol de cada persona y también en función de las responsabilidades y el tiempo disponible. En el caso de los voluntarios, en las entrevistas se preguntaba acerca de las expectativas y objetivos iniciales, el desarrollo de la actividad, el aprendizaje personal, los objetivos cumplidos y el aprendizaje personal.

En el caso de los directores, las preguntas versaban sobre su trayectoria personal y profesional -fuera y dentro de la orquesta- y su papel en ella. A los secretarios se les preguntó por la gestión y los asuntos económicos y de financiación y a los profesores locales por su trayectoria personal, la satisfacción con su puesto de trabajo y la valoración del proyecto VAS.

Tras la realización de las entrevistas y la finalización del proyecto, se procedió al análisis de los resultados recogidos en las tablas, a través de la observación y las entrevistas. Junto a las propuestas formuladas por los voluntarios se redactó un informe final para las orquestas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS/ DISCUSIÓN

En la presente sección analizamos la situación que nos encontramos al observar las dos orquestas, valorando sus aspectos positivos y negativos.

Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz:

Para comenzar, iremos hablando y analizando cada uno de los componentes de la orquesta:

Dirección:

El puesto de dirección está asumido por Boris Vásquez que lleva 8 años en el puesto, primero como profesor, luego como director asistente y más adelante como director principal. Estudió fagot en el Conservatorio de Berlín, y tiene una metodología autoritaria y tradicional en la que se amonestan las faltas, pero no se premian los buenos comportamientos y actitudes. Es por ello que los alumnos tienden a estar apáticos y poco motivados.

Orquesta:

La orquesta es sinfónica por lo que cuenta con cuerda, viento y percusión y sus profesores correspondientes. Los ensayos de la orquesta se programan dos veces por semana con una duración de dos horas. Son ensayos generales y muy de vez en cuando se hacen seccionales. Cuando hay un concierto cercano se pueden ampliar el número de horas a 3. El repertorio depende de la temporada que dura alrededor de tres meses. Durante el encuentro con las VAS se realizaron obras que ya habían tocado en conciertos anteriores, por lo que ya las conocían y solo había que perfeccionarlas.

Los alumnos compran sus instrumentos propios. En caso de que quieran alquilarlos a la escuela, pagan 200 bolivianos por 6 meses de alquiler (unos 30 euros al mes). Los instrumentos alquilados son baratos o de segunda mano. En el momento de la visita, solo había una viola, un trombón y una tuba alquiladas.

Alumnos:

Hay dos tipologías de alumnos, aquellos provenientes de familias pudientes que envían a sus hijos a estudiar música, y aquellos alumnos que les gusta la música, de familias más desfavorecidas, que entran en la orquesta gracias a las becas ofrecidas. En la mayoría de los casos, los niños con recursos estudian violín, viola y violonchelo, y los instrumentos de viento quedan, en su mayoría, relegados a los alumnos con menos recursos y que necesitan una beca para realizar sus estudios.

Los alumnos son entusiastas y al mismo tiempo les falta energía y motivación por el proyecto. Les hace falta un impulso para disfrutar más haciendo música y sentir emociones. También hay carencias a nivel técnico e interpretativo. Durante la semana de las VAS se observaron faltas de puntualidad y asistencia.

Profesores locales:

Cada profesor tiene sus alumnos y sus horarios y además está obligado a formar parte de la orquesta y a tocar durante los conciertos. Al tener horarios distintos y formaciones muy distintas, hay ausencia de motivaciones comunes y poca comunicación entre profesores, sobre todo en el departamento de cuerda. Se da la excepcionalidad de que Verónica Guardia (la profesora de viento-metal) y Boris Vásquez (el director) son amigos y están muy implicados en el proyecto por lo que sí que buscan objetivos comunes. Durante la estancia de los voluntarios fueron los profesores que se encargaron de toda la organización y los demás estuvieron ausentes. Falta implicación y cohesión entre algunos profesores.

En cuanto a la duración de las clases, Verónica Guardia (2018) afirma que le falta tiempo de clases ya que no solo enseña instrumento, sino que también explica historia y armonía y además ayuda, escucha y aconseja a los alumnos con sus conflictos personales.

Profesores voluntarios:

La llegada de los voluntarios supuso un gran aporte de energía y propuestas nuevas que los alumnos aceptaron con alegría y entusiasmo. Durante la semana se trabajaron herramientas para la preparación de las obras, pero sobre todo elementos técnicos que eran las carencias más importantes entre los alumnos. Al tener profesores con poco nivel académico (los mejores no tienen tanta diferencia de nivel con los alumnos aventajados), los músicos voluntarios tenían que suplir sus carencias. La falta de motivación en algunos alumnos, venía provocada por la competencia que hay con otras orquestas de la ciudad y su mala relación con ellas, que están en constante competición por ser las mejores y acaparar los mejores alumnos. Durante la semana de ensayos, se observó que los alumnos empezaban con mucho interés, pero lo iban perdiendo según avanzaban los días. Esto en gran parte se debía a que están acostumbrados a leer a primera vista y a tocar en los ensayos generales de la orquesta, pero no tienen hábitos personales de estudio técnico individual, ni los profesores inciden en ello. Cuando veían el esfuerzo que se les exigía, muchos iban perdiendo interés. Era entonces cuando el profesor visitante tenía que redoblar los esfuerzos para tratar de motivarlos.

La elección de las obras programadas se valoró como un aspecto positivo. En vez de proponer una obra de acuerdo al nivel, programan alguna con grandes dificultades técnicas y la trabajan, hasta lograr los objetivos, mejorando en el proceso.

Los profesores visitantes, dedicados la mayoría de ellos en su vida profesional al ámbito de la interpretación más que al de la docencia, valoraron el vínculo creado con los alumnos, el disfrute a través de la música y la oportunidad de compartir momentos especiales. Además, tuvieron que repasar con los alumnos conceptos básicos y apreciaron la riqueza que supone para el profesor buscar diferentes recursos para enseñar a los diferentes alumnos -con diferentes ritmos de aprendizaje- diversos conceptos técnicos y musicales.

Futuro de la orquesta

El objetivo a largo plazo de la orquesta es crear una escuela de música que supla las carencias de la ausencia de un conservatorio en la ciudad. Bolivia tiene una gran tradición musical, debido a las fuertes raíces de su música folclórica, y hay muchas personas interesadas en tocar un instrumento. Sin embargo, la formación musical es muy baja, los alumnos no tienen modelos de calidad por lo que deben fomentar desde las instituciones la llegada de músicos visitantes. Al salir de la orquesta, muchos alumnos han encontrado trabajo como músicos en la tradición popular. Esto es una motivación importante para los alumnos, ya que hay una idea difundida de que no se puede vivir de la música. Otro de los objetivos de la orquesta es formar un auditorio entendido y para ello se han programado conciertos didácticos a un precio reducido que atraen a un público más amplio.

Orquesta San José de Chiquitos

Dirección:

La orquesta juvenil está dirigida por Juan Mario Moreno, antiguo alumno de la escuela. Estuvo becado en Colombia durante un año a través del programa de El Sistema. Después de eso entró en el conservatorio de Bogotá a realizar los estudios superiores de violín. Tras ganar un premio de violín viajó con la Orquesta Sinfónica de Bogotá a Lyon (Francia) y Armenia. Después volvió a San José y en 2016 fue contratado como director. Durante estos años y con la ayuda de sus compañeros ha tomado las riendas del proyecto (Moreno, 2018). Al ser un director joven y llevar poco tiempo, está muy motivado con el proyecto y dedica todo su tiempo a que este siga adelante y funcione. En esta tarea le ayuda Ariel Suarez Elías, director de la orquesta infantil desde el año pasado. Él también fue compañero y alumno de la escuela en su juventud. Estudió ingeniería industrial en Santa

Cruz y a la vuelta se incorporó como profesor a la escuela. Destaca que su formación le ayuda a planificar mejor los proyectos y comunicación y gestión de la escuela (Suarez, 2018).

Orquesta:

La orquesta está financiada en su totalidad por la alcaldía y de allí proviene todo el dinero para pagar a los profesores y las instalaciones. La inscripción en las clases es totalmente gratuita, así como el préstamo de instrumentos y materiales, del que se dispone en gran cantidad.

El ayuntamiento ha tomado a la orquesta como emblema de su gestión cultural y le dedica tiempo y recursos. El edificio actual, la gira por Europa y EEUU y los gastos del festival están gestionados por el municipio.

La orquesta cuenta con un gran aprecio entre los pueblerinos, pues ya son diecisiete generaciones las que han pasado por la orquesta. Además, es una parte importante de la cultura local ya que participan regularmente en las fiestas y eventos del pueblo.

Las clases y ensayos se dan durante las tardes, durante todos los días y suelen tener unas dos horas de duración. Al comenzar una obra, se planifican ensayos seccionales y más adelante se junta toda la orquesta para trabajar en conjunto. Antes de empezar se suelen hacer ejercicios de calentamiento con la orquesta entera (escalas, acordes, dinámicas) para entrenar el oído y la escucha y empaste grupal.

Al dedicar tanto tiempo diario al ensayo, los alumnos tienen una buena lectura a primera vista y responden bien a las indicaciones del profesor.

El repertorio se elige en función de los eventos próximos. Se tiene en cuenta el gusto del público, de los alumnos y de los profesores. Se interpretan también las partituras propias de la región encontradas en los años setenta de los siglos XVI y XVII. Algunas de ellas son didácticas y pedagógicas y no tienen grandes dificultades técnicas, por lo que son adecuadas para trabajar con los alumnos.

Alumnos:

Los alumnos están motivados con la orquesta. Muchos de ellos llegan tentados por las posibilidades de viajar y se quedan enamorados de la música. Al ser gratuita y cederles los instrumentos, todos los alumnos tienen la opción de probar la experiencia. En muchos casos los alumnos se apuntan y si no llegan a mostrar interés de desapuntan al mes siguiente.

Al trabajar siempre en grupo y dedicar todas las tardes a los ensayos orquestales se ha observado que los alumnos tienen muy buena lectura a primera vista. Sin embargo, al carecer de clases individuales, en el que se les exija un repertorio determinado y un estudio, falta el hábito de estudio, pues los alumnos cogen el instrumento directamente en la clase. Por el mismo motivo, tienen ciertas dificultades técnicas y poca precisión en la afinación, ya que al tocar en conjunto no se escuchan bien y los errores se enmascaran.

Profesores locales:

En la actualidad hay cuatro profesores, Juan Mario, violines primeros, Ariel, violines segundos, Jhonny viola e Ilton de violonchelo. Todos fueron antiguos alumnos antes de ser profesores y están muy implicados con el proyecto. Además de compañeros son buenos amigos y consultan entre ellos todas las decisiones a tomar. Uno de los idearios principales es hacer que los antiguos alumnos sean los futuros profesores del centro, y esto se está cumpliendo. Al ser un proyecto al que han estado vinculados desde niños y al que han visto crecer, tienen mucha implicación e interés por que salga todo adelante. Esto se transmite también a los alumnos que llegan a clase con ilusión y alegría.

Los profesores solo imparten clases grupales de instrumento, no tienen clases individuales, por lo que los alumnos no tienen una enseñanza personalizada. Solo en caso de que se vaya a interpretar una obra con un alumno solista, se imparte clase individual.

Al ser un pueblo, hay mucho más ambiente de compañerismo y apoyo entre unos y otros, así como la implicación de los padres es mayor.

Futuro de la orquesta:

El primer objetivo de la orquesta es conseguir que los estudios sean oficiales y los alumnos consigan una certificación técnica al finalizar. Esto le brindará la seriedad necesaria para que se pueda apreciar de mejor manera el esfuerzo y la dedicación que implica el estudio de un instrumento. A corto plazo busca la ampliación de la orquesta y que se incorpore una nueva sección de vientos, así como la contratación, por parte del ayuntamiento, de los profesores necesarios para ello.

CONCLUSIONES

Tras el análisis de ambas orquestas podemos observar que ambas se encuentran en situaciones muy diferentes, tanto por la ubicación, el contexto, las facilidades, la financiación, los profesores y la metodología. Podríamos decir que son casi opuestos en sus circunstancias y aun así las dos trabajan en la educación musical de sus alumnos.

Por un lado, tenemos a un director y profesorado desmotivado que lleva bastantes años en el puesto y por otro, un grupo de profesores jóvenes, amigos entre sí que acaban de entrar al proyecto con grandes dosis de ilusión y motivación. A esto le añadimos que recibieron un edificio propio el año anterior, financiación absoluta por parte del municipio y acaban de venir de una gira mundial y de recoger un premio. Por otra parte, en el caso de la ciudad, vemos cómo la orquesta tiene que buscar financiación constantemente a través de conciertos y patrocinios privados, tendiendo que competir al mismo tiempo con otras dos orquestas jóvenes en la ciudad. Esto repercute en los alumnos que pierden interés y motivación ya que los profesores, por norma general no lo están y no tienen un proyecto común que los una e impulse sus energías en una misma dirección. En cambio, en San José, al ser un pueblo y estar todos implicados el ambiente es mucho mejor y esto se nota en los alumnos que van a las clases con alegría e ilusión por aprender.

Al final de la experiencia se redactó un informe detallado para la Orquesta Sinfónica Juvenil en el que se proponían diversas mejoras. Esto no fue necesario en San José puesto que todo marchaba en buena dirección y los objetivos de futuro estaban muy claros. Se recomendó para el futuro que se impartieran clases individuales para tratar temas específicos con cada alumno. Sin embargo, esto no es lo habitual en el modelo que siguen en El Sistema y es difícil de cumplir debido al gran número de alumnos y el escaso profesorado.

Informe para la Orquesta Sinfónica Juvenil

En el informe se destaca que, al ser una orquesta juvenil y no profesional, la prioridad está en conseguir que los integrantes sientan que se les está dando todo lo que necesitan. Para esto, los jóvenes deben sentir que hay:

- Aprendizaje: Se consigue gracias a buenos profesores que sirvan de ejemplo y den pautas para progresar en su carrera musical y en su vida personal. Es fundamental escoger bien el repertorio.
- Buen ambiente en la orquesta: Hay que buscar un ambiente de competitividad positiva, en la que cada músico realice el mejor desempeño posible para que compañeros se sientan cómodos tocando con él y así contribuir a una mejor sonoridad conjunta. Cada integrante es responsable del sonido de la orquesta y por ello en los ensayos se debe fomentar el respeto, la escucha a los demás, el trabajo en equipo, la perseverancia y el amor por el trabajo bien hecho. Esta

psicología positiva se consigue, en gran medida, gracias a la energía unificada que transmiten las personas encargadas (el director, los profesores, los administradores de la agrupación y los miembros del directorio).

- Nuevos retos: Es importante que los jóvenes tengan motivaciones, sea cual sea el nivel técnico y musical de la persona. Estos pueden ser diversos: un repertorio interesante, bonito, más difícil, original, diferente, o con un solista especial. También puede ser que se programe un concierto importante, que vengan profesores o directores invitados, se haga una gira de conciertos o un viaje, un concurso de solistas, becas de estudios al compromiso y mejor desempeño o ser principal de su sección y llevar los ensayos parciales.

Unos meses después de la experiencia la investigadora se puso en contacto con Verónica Guardia, la profesora de viento metal, para constatar en qué medida se habían puesto en práctica las recomendaciones sugeridas. Según nos hizo saber, el director y los profesores habían optado por fomentar el buen ambiente en la orquesta siguiendo las estrategias propuestas, lo que revirtió en una mayor motivación entre los alumnos.

REFERENCIAS

- Andreasen, N. (2006). *The creative Brain*. New York: Penguin Group.
- APAC. (23 de 04 de 2019). *Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana*.
Obtenido de <https://www.festivalesapac.com/musica.htm>
- Barenboim, D. (2011). En la orquesta todos somos iguales: quien no sabe de integración no puede hacer música. *Eufonía*, 9-11.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M., & Ferreiro, F. J. (2014). Music Therapy in Adolescent Disruptive Behaviour. . *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 608-614.
- Doguet, J. P. (2007). *L' art comme communication. Pur une redéfinition de l'art*. Paris: La Documentation Française.
- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as Ideology in Venezuela and Los Angeles. " *Action, Criticism*,, 33-57.
- Fonseca Mora, C., & Toscano Fuentes, C. M. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 197-213.
- Frega, A., & Baker, G. (2018). 'Producing musicians like sausages': new perspectives on the history and historiography of Venezuela's El Sistema. *Music Education Research*, 502-516.
- Fundación Simón Bolívar. (29 de 04 de 2019). *¿Qué es El Sistema?* Obtenido de <http://fundamusical.org.ve/que-es-el-sistema/>
- Garrigós, A. (4 de Agosto de 2018). (A. M. Hernández, Entrevistador)
- Guardia, V. (9 de Agosto de 2018). (A. Martínez, Entrevistador)
- Jandorf, D. (1950). La posición de la orquesta sinfónica en la música actual. *Revista Musical Chilena*, 78-83.
- Kirschner, J. D. (8 de Marzo de 2013). City profile: Santa Cruz de la Sierra. *Cities*, 544-552.
Obtenido de City profile: Santa Cruz de la Sierra:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0264275111001697>
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Lesniak, M. (2012). El Sistema and American. *Music Educators Journal*.
- Levitin, D. (2011). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Levitin, D. J. (2006). *Tu cerebro y la música. El Estudio Científico de una Obsesión Humana*. Barcelona: RBA.
- Martínez, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC.

- Moreno, J. M. (4 de Agosto de 2018). (A. M. Hernández, Entrevistador)
- Nawrot, P. (2004). Teaching of Music and the Celebration of Liturgical Events in the Jesuit Reductions. *Anthropos*, 73-84.
- Nattiez, J.J (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, Christian Bourgois Editeur
- Pedroza, L. (2015). Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orquesta Sinfónica de Venezuela in the (Collateral) History of El Sistema. *Latin American Music Review*, 36(1), 68-93. doi:10.7560/LAMR36103
- Rickenmann, R. (2016). La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de los instrumentistas. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 62-79.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1-16.
- Silva-Ferrer, M. (2014). *El Cuerpo Dócil de la Cultura: Poder, Cultura y Comunicación en la Venezuela de Chávez*. Frankfurt: Vervuert Verlagsges.
- Strother, E. (2019). Political Economy and Global Arts for Social Change: A Comparative Analysis of Youth Orchestras in Venezuela and Chile. *Arts Education Policy Review*, 120(1).
- Suarez, A. (3 de Agosto de 2018). (A. Martínez, Entrevistador)
- Wald, G. (2016). ¿La cultura como recurso?. Estudios de caso en dos proyectos de orquestas juveniles con objetivos de inclusión social en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Última Década*, 257-290.
- Zárate, S. (9 de 9 de 2018). La OSJ. (A. Martínez, Entrevistador)

MÚSICA POPULAR Y BÉLA BARTÓK: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE SUS ESCRITOS

POPULAR MUSIC AND BÉLA BARTÓK: AN ANALYSIS THROUGH HIS WRITINGS

Carmen Hernández-Sonseca Álvarez-Palencia
Conservatorio Profesional de Música de Majadahonda

RESUMEN

Los escritos de Béla Bartók han sido publicados en diferentes ediciones que no siempre recogen el mismo número de escritos, e incluso, a veces, reproducen una traducción parcial del texto original, normalmente en húngaro. El presente artículo pretende analizar el pensamiento de Béla Bartók sobre la música popular a través de sus escritos. Para ello, estudiaremos las principales colecciones en húngaro, inglés y español y clasificaremos los escritos en tres categorías: la investigación de la música popular, la música popular comparativa y la relación entre la música popular y la música artística. De este análisis deduciremos las principales conclusiones que nos ayudarán a entender mejor, en última instancia, la motivación que llevó a uno de los músicos más importantes del siglo XX a dedicar gran parte de su vida a la investigación de la música popular.

Palabras clave: Bartók; escritos; música popular; influencia; inspiración.

ABSTRACT

Béla Bartók's writings have been published in different editions that do not always include the same number of writings, and sometimes even reproduce a partial translation of the original text, usually in Hungarian. This work aims to analyse Bartók's conception of popular music through his writings. To achieve this, we will carry out a study of the principal collections in Hungarian, English and Spanish, and classify the writings into three categories: the research of popular music, comparative popular music, and the relationship between popular music and art music. From this analysis, we will draw the main conclusions which will help us to understand better the motivations behind, of one of the

most important musicians of the 20th century, dedicating a large part of his life to the investigation of popular music.

Keywords: Bartók; writings; popular music; influence; inspiration.

INTRODUCCIÓN

Probablemente la etnomusicología sería ahora muy diferente si Béla Bartók no se hubiera dedicado a la investigación de la música popular. No sólo recogió un gran número de canciones populares que ahora sería prácticamente inviable, debido a la fragilidad de la supervivencia de la música popular en un mundo cada vez más globalizado; sino que también analizó la música popular y actualizó el propio método de investigación. Su dedicación es aún si cabe más relevante si consideramos que, en la época en la que comienza su investigación, la etnomusicología apenas había nacido como ciencia y la música popular no tenía el reconocimiento que iba a adquirir más tarde¹. Aún así, es sorprendente que la mayoría de sus escritos sobre música popular no se encuentren en español. A veces incluso, el mismo artículo difiere en contenido si consultamos una edición diferente. Por lo tanto, para poder estudiar la relación entre la música popular y Bartók a través de sus escritos, se hace necesaria una clasificación y comparación de los artículos recogidos en diferentes ediciones. Para ello, hemos tomado como referencia cinco de las colecciones más importantes y hemos comparado su contenido, para poder así realizar un estudio riguroso del pensamiento de Bartók sobre la música popular a través de sus escritos².

CONTEXTUALIZACIÓN: EL INICIO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA MÚSICA POPULAR

Hasta 1905, época en la que Bartók y Zoltán Kodály comienzan su investigación, la música popular húngara no había sido estudiada de forma rigurosa salvo en casos contados:

No fue hasta el principio de este siglo cuando se empezó a explotar estos territorios desde el punto de vista del folklore. El iniciador fue Béla Vikár, conocido escritor y folklorista, quien, sin conocimientos musicales, fue el primero en utilizar el fonógrafo. Después, Zoltán Kodály, el escritor de estas líneas y dos o tres jóvenes compositores, participaron en este trabajo, del cual resultó una colección de 8000 melodías -hasta hoy sin publicar- incluyendo variantes. (Bartók, 1966, p. 93)³

La mayoría de las escasas colecciones de música popular húngara que existían hasta la fecha ofrecían una realidad distorsionada de esta música, no constituía una fuente fidedigna, sino más bien una colección sin afán riguroso de ciertas canciones que eran

1 Podemos decir que para Bartók la investigación de la música popular -sobre todo en sus inicios- no fue una actividad a la que se dedicase *para poder vivir*, sino, más bien, se trataba de una necesidad *vital* para él, que disfrutó durante su vida y a la que dedicó gran parte de la misma, como podemos deducir de sus propias palabras: "I must say that the time devoted to this work constitutes the happiest part of my life and that I would not exchange it for anything" (Bartók, 1992, pp. 33-34).

2 En cuanto a las colecciones de escritos que consideramos, son las siguientes: en primer lugar, la única colección en español hasta la fecha, *Escritos sobre música popular*, en segundo lugar, tres de las colecciones en húngaro más importantes, *Bartók Béla írásai 3: Írások a népzeneiről és a népzeneutatról* [*Escritos de Béla Bartók 3: Escritos sobre la música popular y sobre la investigación de la música popular*], *Bartók Béla írásai 5: A magyar népdal* [*Escritos de Béla Bartók 5: La canción popular húngara*], y *Bartók Béla összegyűjtött írásai I* [*Colección de escritos de Béla Bartók I*] y, en último lugar, la colección en inglés más importante, *Béla Bartók Essays*.

3 Hemos realizado la traducción del texto original en húngaro:

Csak e század elején kezdték ezeket a területeket a zenei néprajz szempontjából feltárni. A kezdeményező Vikár Béla volt, az ismert író és néprajzkutató, aki, mivel nem voltak zenei ismeretei, elsőként alkalmazta a fonográfot. Azután Kodály Zoltán, e sorok írója és két vagy három fiatal zeneszerző vettek részt e munkában, amelynek eredménye 8000 -máig kiadatlan- dallam gyűjtése volt, beleértve a variánsokat. (Bartók, 1966, p. 93)

consideradas *populares*⁴. Para Bartók la música popular surgía y tomaba forma dentro de su contexto y como tal debía investigarse en su origen, debía ser por tanto redescubierta para llegar a entender su verdadera esencia:

Tengo ahora un nuevo plan: coleccionar los mejores ejemplos de las canciones populares húngaras y elevarlas al nivel de obra de arte con el mejor acompañamiento de piano. Esta colección serviría el propósito de hacer conocer la música popular húngara al mundo. Por supuesto a los buenos húngaros esto no les vale. Ellos aborrecen cualquier cosa seria. Están más satisfechos con la usual música gitana de poca calidad. (Bartók (hijo), 1982, pp. 270-271)⁵

LOS ESCRITOS SOBRE MÚSICA POPULAR: CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS

Entre los escritos de Béla Bartók, encontramos artículos dedicados a diversos temas, sin embargo, el compositor dedica gran parte de ellos a la música popular⁶. Dentro de este grupo, distinguimos dos tipos. Por un lado, distinguimos aquéllos que estudian la música popular de una región concreta, y, por otro, aquéllos que la estudian desde una perspectiva más general. Puesto que nuestro objetivo es estudiar el pensamiento de Bartók sobre la música popular a través de los escritos de Bartók, analizamos particularmente los escritos sobre la música popular en general, o bien, los que, aunque estudien la música popular regional, definan aspectos generales de la música popular entendida como realidad musical⁷. Para abordar mejor este grupo de artículos y poder catalogar las conclusiones que derivemos de los mismos, hemos organizado los escritos en tres categorías: la investigación de la música popular, la música popular comparativa y la relación entre la música popular y la música artística.

4 Aquí utilizamos el término *popular* o *populares* en el sentido amplio de la palabra, definiendo aquello que se caracteriza por ser conocido. Las canciones populares hacen referencia a canciones muy conocidas o difundidas entre la gente, sobre todo entre la gente que vivía en las ciudades, lo que no quiere decir, como señala Bartók (Bartók, 1966, pp. 8-11) que procedieran de la verdadera fuente *popular* (*popular* en sentido estricto), como efectivamente ocurre en la mayoría de casos.

5 Hemos realizado la traducción del texto original en húngaro:

Most új tervem van: a magyar népdalok legszebbjeit összegyűjtöm és a lehető legjobb zongorakisérettel mintegy a műdal nivójára emelem. Ez arra volna jó, hogy a külföld ilyen gyűjteményből megismerhesse a magyar népzeneét. Jó magyarjainknak persze ilyesmi nem való. Ezek irtóznak minden komoly dologtól. Sokkal jobban izlik nekik a megszokott cigányos slendrián, a melytől minden zenész és minden művelt külföldi világgá fut. (Bartók (hijo), 1982, pp. 270-271)

6 Como mencionamos, aparte de la música popular, Bartók escribe sobre otros temas, como son, la música en general, otros compositores, instrumentos musicales, diversas actividades, sus propias composiciones, la pedagogía musical, e incluso encontramos reseñas sobre eventos musicales. Del total de artículos diferentes de estas cinco colecciones, 123, poco más de la mitad, 62, se dedican a la música popular, mientras que el resto, 61 se dedica a otros temas. Además, estos últimos escritos suelen ser más cortos y de menor importancia. Compárese, por ejemplo, “La canción popular húngara” y los artículos “La vida musical en la posguerra en Budapest en febrero, 1920”, “Eventos musicales en Budapest: marzo-mayo, 1920”, “Eventos musicales en Budapest: de octubre 1920 a febrero 1921” y “Eventos musicales en Budapest: marzo-junio, 1921”. Mientras que en el primer escrito, Bartók realiza una descripción y estudio detallado de la música popular de Hungría que ocupa 250 páginas; los últimos describen eventos musicales y apenas ocupan dos páginas cada uno (Bartók, 1992; Bartók, 1966).

7 Aunque no tratemos de forma particular la música popular regional, no queremos dejar sin comentar, aunque sea brevemente, este conjunto de escritos. Si bien es cierto que Bartók dedica la mayor parte de estos escritos a la música popular húngara, investigó también en otras regiones, llegando incluso a zonas tan apartadas de Hungría como la región de Biskra en Argelia. Entre sus escritos encontramos artículos dedicados a la música popular americana-británica, al árabe, búlgara, eslovaca, rumana, turca y yugoslava (Hernández-Sonseca, pp. 208-212). En estos escritos Bartók analiza las canciones populares y las clasifica atendiendo diferentes aspectos musicales, como son el lenguaje armónico (grados, cadencias, escalas, ritmo armónico), el ritmo (figuras rítmicas, patrones rítmicos), la melodía (estructuras y movimientos más recurrentes) o la estructura en sí del documento popular.

El Bartók Archívum de Budapest ha realizado un catálogo online de canciones populares principalmente húngaras, clasificadas según los criterios armónicos, rítmicos, melódicos y estructurales que sigue Bartók (Bartók Archívum. *Bartók-rend*. Recuperado de <http://systems.zti.hu/br/hu>).

1. La investigación de la música popular

En los escritos en los que trata de forma especial la investigación de la música popular, Bartók responde esencialmente a dos preguntas, que son, qué se investiga y cómo se investiga. Con la primera cuestión, Bartók define cuál es el objeto de la investigación, es decir, qué música y en qué condiciones se produce. Con la segunda, el compositor explica las circunstancias y los requisitos que considera necesarios para que dicha investigación sea adecuada. Dentro de este grupo se encuentran los artículos siguientes:

Tabla I.

*Escritos sobre la investigación de la música popular*⁸

Título	Fuente				
	A	B	C	D	E
“A népzene forrásainál” [“En las fuentes de la música popular”] (1925)					X
“Zenefolklór-kutatások Magyarországon” [“Investigaciones sobre el folklore musical en Hungría”] (1929)					X
“Mi a népzene?” “What is Folk Music?” “¿Qué es la música popular?” (1931) ⁹	X	X			X
“Miért és hogyan gyűjtünk népzene?” “Why and How Do We Collect Folk Music?” “¿Cómo y por qué debemos recoger la música popular?” (1936)	X	X	X		X

⁸ En la siguiente tabla hemos ordenado los escritos según la fecha. Para indicar el escrito de Bartók nos hemos referido al título original que se encuentra en la colección *Escritos sobre música popular* o a la traducción de las colecciones húngaras (*Bartók Béla összegyűjtött írásai I* [Colección de escritos de Béla Bartók I], *Bartók Béla írásai 3: Írások a népzeneről és a népzenekeutatósról* [Escritos de Béla Bartók 3: Escritos sobre la música popular y sobre la investigación de la música popular] y *Bartók Béla írásai 5: A magyar népdal* [Escritos de Béla Bartók 5: La canción popular húngara]) o inglesa (*Béla Bartók Essays*). Comparamos el contenido de las cinco colecciones que ya mencionamos anteriormente (*Escritos sobre música popular*, *Béla Bartók Essays*, *Bartók Béla írásai 3: Írások a népzeneről és a népzenekeutatósról* [Escritos de Béla Bartók 3: Escritos sobre la música popular y sobre la investigación de la música popular], *Bartók Béla írásai 5: A magyar népdal* [Escritos de Béla Bartók 5: La canción popular húngara], y *Bartók Béla összegyűjtött írásai I* [Colección de escritos de Béla Bartók I]). En las dos columnas de la izquierda indicamos el tema y el título, y, en las cinco columnas de la derecha, las colecciones de escritos que comparamos: *Escritos sobre música popular* (que indicamos como fuente A), *Béla Bartók Essays* (fuente B), *Bartók Béla írásai 3* (fuente C), *Bartók Béla írásai 5* (fuente D) y *Bartók Béla összegyűjtött írásai I* (fuente E). Salvo que se realice alguna aclaración, el contenido del texto y su reproducción en el mismo idioma y/o su traducción al húngaro, inglés o español en otra colección coincide o no ofrece cambios significativos. Para indicar el título del escrito, lo indicamos en la forma en la que aparece en cada una de las colecciones. Puesto que utilizamos una colección en español, una en inglés y tres en húngaro, cuando se indica el título en húngaro se refiere a todas las colecciones húngaras en las que aparezca dicho escrito. Cuando no exista traducción en *Escritos sobre música popular* traducimos el título de la versión húngara, en caso de que exista, y, en su defecto, de la inglesa.

⁹ La versión española y la húngara de “¿Qué es la música popular?” coinciden en contenido, mientras que, en la versión inglesa, el texto se reduce, y, a su vez, se añaden cuatro ejemplos de canciones populares que no aparecen ni en la versión española ni en la húngara. En la reducción que hace la versión inglesa, se elude la explicación que hace Bartók sobre del uso de la música popular en otras épocas. En él Bartók hace un recorrido desde Bach y Beethoven, donde señala el origen eslavo-meridional popular del tema principal de la *Sinfonía pastoral* de Beethoven, y llega hasta compositores más recientes como Músorgski (Bartók, 1979, pp. 66-70; Bartók, 1966, pp. 672-674; Bartók, 1992, pp. 5-8).

<p>“Népdalkutatás és nacionalizmus” “Folk Song Research and Nationalism” “El estudio de los cantos populares y el nacionalismo” (1937)</p>	X	X			X
<p>“Some Problems of Folk Music Research in East Europe” [“Algunos problemas de la investigación de la música popular en Europa del Este”] (1940)</p>		X			
<p>“Faji tisztaság a zenében” “Race Purity in Music” “Música y raza pura” (1942)¹⁰</p>	X	X			X
<p>“Harvard Lectures” [“Conferencias de Harvard”] (1943)</p>		X			
<p>“Népdalkutatás Kelet-Európában” “Folk Song Research in Eastern Europe” “Las investigaciones sobre los cantos populares en Europa oriental” (1943)</p>	X	X			X
<p>“Sobre el método de transcripción” (1951)¹¹</p>	X				

De estos escritos podemos concluir lo siguiente:

- El objeto de la investigación de la música popular es la música popular en un sentido estricto. Como señala el compositor (Bartók, 1966, pp. 576-578), no es hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando se produce un verdadero renacimiento de la música popular, lo que coincide con la nueva forma de entender esta fuente y el impulso de la investigación etnomusicológica. Ello implica:
 1. La reconceptualización de música popular. La música popular es aquella que se concibe en el pueblo, es decir, la música creada por los campesinos, dentro de este contexto y de sus costumbres.
 2. El rechazo de aquella música que no entra dentro de este concepto. Esto implica el rechazo como fuente popular fidedigna de la mayor parte de la música popular interpretada en las ciudades y que normalmente era llevada a cabo por músicos callejeros.
- El método de investigación debe ser preciso y debe tener en cuenta diversos factores:
 1. El *lugar*. La música debe recogerse en su contexto, es decir, en el pueblo.
 2. La *persona*. Aquí Bartók hace referencia a dos tipos de personas, la emisora, es decir, el músico campesino, y la receptora, el investigador.
 - i. El investigador debe ser una persona experta en el tema. Idealmente la figura del investigador es una persona con conocimientos interdisciplinarios. Tiene que ser experta en música popular, pero también debe poseer conocimientos lingüísticos, así como etnográficos. Para

10 En “Música y raza pura” las versiones española y húngara suprimen el final que aparece en la versión inglesa. En este final de la versión inglesa, Bartók explica los cruces que se producen entre la música popular de pueblos cercanos, a través de la utilización de un ejemplo concreto, la *Marcha Rákóczi*, donde analiza las transformaciones que sufre esta pieza según el contexto en el que se concibe (Bartók 1979, pp. 82-85; Bartók, 1966, pp. 601-603; Bartók, 1992, pp. 29-32).

11 “Sobre el método de transcripción” se trata de una traducción parcial de la introducción de la colección de música popular serbo-croata (Bartók, 1951, pp. 3-20; Bartók, 1979, pp. 199-221).

- estudiar la letra de la canción en profundidad, deberá colaborar con un lingüista.
- ii. El músico campesino no podía ser una persona educada, ya que se entiende que estaría *contaminada* por la música occidental. Las mujeres son, por lo general, más fiables que los hombres, puesto que normalmente han viajado menos que ellos y por tanto, han tenido menos probabilidad de exposición a la música occidental. Además, habría que escuchar la misma canción por distintas personas, especialmente de distinta edad, con el fin de adquirir un conocimiento completo.
 3. El *momento*. Bartók hace hincapié en que la música popular debe entenderse en su entorno. Algunas canciones solo se conciben para un momento o celebración concreta y, por tanto, se deben estudiar dentro de ese contexto.
 4. El *medio*. El fonógrafo elimina parte de la subjetividad del investigador, por tanto, ofrece un resultado rigurosamente más científico. Por otra parte, este medio permite recoger ciertos elementos musicales muy difíciles de anotar, como el timbre, ciertos glissandos o determinadas desafinaciones características de la música popular.

En este grupo de escritos, Bartók define muy bien qué es lo que entiende como investigación de la música popular y cómo debe hacerse, lo que evidencia la búsqueda del rigor científico en la descripción del objeto y el proceso de la investigación¹². Bartók dignifica esta actividad, en el sentido en el que exige una rigurosidad coherente con el valor con el que entiende esta fuente musical. Así, el investigador es una figura que adquiere gran importancia en el proceso, puesto que es la persona que nos acerca la música campesina, y, por tanto, tiene la responsabilidad de elegir la música que mejor refleje esa realidad. Debe discernir entre lo que es y lo que no es música popular en sentido estricto y debe, además, servirse de los medios adecuados y desarrollar su actividad dentro de un contexto específico. Para ello, el investigador debe entender esta realidad, cuyo reflejo lo podemos ver en las colecciones de música popular que publica el propio Bartók, puesto que describe, cataloga y analiza esta música. En definitiva, la investigación de la música popular es una actividad compleja que requiere un proceso adecuado y unos conocimientos específicos para que alcance el rigor científico necesario que nos permita conocer la música popular de la forma más exacta posible.

12 Entendemos que este afán científico deriva del desconocimiento general de la verdadera música popular. Bartók se dio cuenta de este desconocimiento, cuando, por casualidad, escuchó cantar a una campesina, como nos relata su hijo:

En 1904 Bartók, de modo accidental, descubrió la verdadera canción húngara, tras lo cual quedó completamente cautivado. Estuvo más o menos medio año en Gerlice en el condado de Gömör-Kishont, donde trabajó en la composición de la *Rapsodia* siendo invitado de la familia Fischer. Una de las empleadas de los Fischer era una chica transilvana de kibéd (condado de Maros-Torda), Lidi Dósa, cuyo canto llamó la atención a Bartók, quien lo anotó y más tarde armonizó en una partitura que envió a su hermana en 1905. (Bartók (hijo), 1982, p. 270)

Hemos realizado la traducción del texto original en húngaro:

1904-ben egy véletlen folytán felvillant Bartók előtt az igazi magyar népdal, amely azután teljesen rabul ejtette. Körülbelül egy fél évre a Gömör-Kishont vármegyei Gerlice pusztára került, ahol a Fischer család vendégeként főleg a *Rapszódia* komponálásán dolgozott. Fischerék alkalmazottja volt egy kibédi (Maros-Torda vármegye) székely lány, Dósa Lidi, akinek éneke felkeltette Bartók figyelmét, le is jegyezte azt, és később megharmonizálta, a kottát 1905 márciusában elküldte húgának. (Bartók (hijo), 1982, p. 270)

La verdadera música popular distaba bastante de lo que hasta ese momento se escuchaba como música popular en la ciudad, lo que hizo que surgiera en Bartók, en última instancia, su interés por el conocimiento y la investigación de la música popular (Bartók, 1071, p. 60).

2. La música popular comparativa

En este grupo de escritos, Bartók hace referencia a la música popular comparativa, es decir, al estudio de la música popular teniendo en cuenta distintas regiones. Bartók defiende este estudio de forma comparada y argumenta la razón por la cual este estudio es necesario:

Tabla II.
Escritos sobre la música popular comparativa

Título	Fuente				
	A	B	C	D	E
“Az összehasonlító zenefolklor” “Comparative Music Folklore” “El folklore musical comparado” (1912)	X	X			X
“Zenei Folklor” “Music Folklore” [“Folklore musical”] (1919)		X			X
“Népzénénk és a szomszéd népek népzénéje” [“Nuestra música popular y la música popular vecina”] (1934)			X		X
“Népzénénk és a szomszéd népek népzénéje-szinopsis” [“Nuestra música popular y la música popular vecina-sinopsis”] (1934)			X		

Las principales conclusiones que derivamos de estos escritos son las siguientes:

- La música popular comparativa permite establecer prototipos basados en las colecciones de música popular, lo que constituye una herramienta que facilita la investigación.
- Las colecciones de música popular deben otorgar a la música su valor. El recorrido que hace Bartók por las colecciones de canciones populares evidencia que, exceptuando algunas colecciones como la de Ilmari Krohn que recoge y clasifica canciones populares finlandesas según diversos parámetros musicales, para la mayoría de las colecciones el texto era lo importante, quedando la música en segundo lugar¹³.
- La cooperación internacional en la investigación de la música popular es necesaria, puesto que existen numerosas conexiones entre la música popular de diferentes regiones. Por citar un ejemplo, en el caso de Hungría, el cuarenta por ciento de la música popular tiene un origen extranjero.
- El estudio comparativo entre la música popular de regiones distintas contribuye a entender la música popular de una región concreta y a determinar el origen y las transformaciones que sufre la música popular. En este sentido, cabe mencionar la relación que establece Bartók entre la *hora lunga* rumana, la *dumy* ucraniana, un tipo de canción persa y un tipo de canción iraquí.

13 Cuando Bartók y Kodály publicaron una de sus primeras obras, las *Canciones populares húngaras* (1906), Ilmari Krohn había publicado ya cuatro libros de su colección de música popular finlandesa, *Suimen Kansan Sävelmä*. Como refiere Kodály (1969, p. 43), Bartók tendrá en cuenta este sistema de catalogación y aplicará algunos de sus principios, como la transcripción de las canciones según un mismo sonido final (cuyo objetivo es facilitar la comparación entre canciones).

- La investigación de la música popular va más allá de la propia investigación etnomusicológica. El estudio de la existencia de cruces en la música popular evidencia la conexión entre pueblos, lo que puede clarificar la forma de contacto entre naciones vecinas o la relación entre pueblos que ahora están lejos, como es el caso de la música de los cheremíes y la música húngara.

En estos escritos, Bartók pone en relieve la necesidad de cooperación entre los pueblos. No solo desde el punto de vista de la propia investigación, del propio proceso, es decir, de comparar el método de investigación y poder mejorar o aplicar métodos que funcionen en otras regiones, sino también desde el punto de vista de la propia música popular regional. Bartók llega a una conclusión fundamental que es la necesidad de conocer la música popular de otras regiones (especialmente de las regiones vecinas) para conocer la música popular de nuestra propia región. Este razonamiento deriva del entendimiento de que la música popular de las distintas regiones funciona como realidades interconectadas, por lo que se hace necesaria una cooperación internacional que posibilite y apoye esta investigación¹⁴.

3. La relación entre la música popular y la música artística

En el último grupo de escritos, incluimos los escritos en los que se analiza la relación entre la música folklórica y la composición:

Tabla III.

Escritos sobre la relación entre la música popular y la música artística

Título	Fuente				
	A	B	C	D	E
“A népzene hatása a mai műzenére” “The Influence of Folk Music on the Art Music of Today” [“La influencia de la música popular en la música artística de hoy”] (1920)		X			X
“The Relation of Folk Song to the Development of the Art Music of Our Time” [“La relación entre la canción popular y el desarrollo de la música artística de nuestro tiempo”] (1921)		X			
“A magyarországi modern zenéről” “La nueva música húngara” (1921)	X				X
“A népzene hatása a műveszi alkótása műzenére” [“La influencia de la música popular en la creación artística”] (1927)					X

¹⁴ La investigación comparada de la música popular de Hungría y Rumanía le conllevó a Bartók bastantes críticas, debido a la hostilidad existente en la época entre ambos países. Un ejemplo de ello lo encontramos en las críticas que sufrió Bartók cuando investigaba la influencia de la música popular rumana en la región húngara de Hunyad, y cuyas principales conclusiones las plasmó en el artículo “El dialecto musical popular de los rumanos de Hunyad” (1914). Una de estas críticas procede de Jenő Hubay, director del periódico *Szózat*, quien ataca a Bartók aludiendo, entre otros argumentos, a su falta de patriotismo. Este ataque, sin ninguna base científica, deriva de que Hubay entiende como hecho grave la conclusión que hace Bartók como músico húngaro, ya que afirma la procedencia rumana de la música popular de una región de Hungría. Bartók le contestó en “La respuesta de Bartók a Jenő Hubay” (1920), desmontando todo su argumento a través de las evidencias científicas que expuso en su artículo y describiéndole como un “propagandista” (Bartók, 1990a, pp. 76-86; Bartók, 1966, pp. 617-618).

“Magyar népzene és új magyar zene” “The Folk Songs of Hungary” “La música popular húngara y la nueva música húngara” (1928) ¹⁵	X	X			X
“A parasztszene hatása az újabb műzenére” “The influence of Peasant Music on modern Music” “La influencia de la música campesina sobre la música culta moderna” (1931)	X	X			X
“A népzene jeletőségéről” “On the Significance of Folk Music” “La importancia de la música popular” (1931)	X	X			X
“The Relation Between contemporary Hungarian Art Music and Folk Music” [“La relación entre la música artística húngara contemporánea y la música popular”] (1941)		X			

En estos escritos se estudia el canal a través del cual esta inspiración se materializa, es decir, en última instancia se está haciendo referencia al compositor que quiere inspirarse en esta fuente. Bartók trata especialmente dos aspectos: en primer lugar, hace referencia a cuál debe ser la base que el compositor debe tener para que esta inspiración sea adecuada, y, en segundo lugar, a qué forma o formas puede tomar esta inspiración en la obra¹⁶. De estos escritos concluimos lo siguiente:

- Siempre ha existido la influencia de la música popular en la composición, sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando se empieza a descubrir la verdadera música popular y a tener en cuenta esta fuente verdadera en la composición.
- La evolución es el principio básico de la composición inspirada en la música popular. Bartók considera que la inspiración en la fuente popular procede de la construcción, y no de la destrucción o revolución musical. Así, la inspiración en la música popular se encuentra en conexión con la historia musical precedente.
- La música popular es una fuente de inspiración para el compositor con un enorme potencial, sus características musicales pueden servir como germen de nuevas ideas debido a que difieren en gran medida de la forma *tradicional*¹⁷.
- Para que esta influencia sea genuina no es suficiente aprender melodías populares. El compositor que utiliza la fuente popular debe comprender la misma, saber cuáles son sus características musicales.
- La influencia es más efectiva si el músico conoce la música popular en la forma en la que vive. Es decir, las colecciones de música popular no son capaces de expresar todas sus características, debemos acudir a la fuente para comprender su esencia.

15 El contenido de “La música popular húngara y la nueva música húngara” en la versión húngara e inglesa coinciden, pero no en la española, en este último caso se reduce. En concreto, *Escritos sobre música popular* elimina la parte donde se explica, con ejemplos musicales, la escala pentatónica en la canción popular, el tipo de armonización de la canción basada en la pentatonía y la consonancia del VII en la canción popular (Bartók, 1979, pp. 184-189; Bartók, 1992, pp. 331-339; Bartók, 1966, pp. 750-757).

16 Los escritos que incluimos aquí son los siguientes: “La influencia de la música popular en la música artística de hoy” (1920), “La relación entre la canción popular y el desarrollo de la música artística de nuestro tiempo” (1921), “La nueva música húngara” (1921), “La influencia de la música popular en la creación artística” (1927), “La música popular húngara y la nueva música húngara” (1928), “La influencia de la música campesina sobre la música culta moderna” (1931), “La importancia de la música popular” (1931) y “La relación entre la música artística húngara contemporánea y la música popular” (1941).

17 Sobre el uso de la música popular en la obra de Bartók, consúltese el estudio que realiza Vera Lampert (2005) en el cual identifica la obra de Bartók y la fuente popular concreta que sirve de inspiración.

- Utilizar una canción popular en una obra no es sinónimo de componer con la inspiración de la música popular. Es más, la utilización de una canción popular concreta no es necesaria para crear una obra en este sentido, lo verdaderamente importante es entender el lenguaje musical sobre el cual se construye¹⁸.
- La música popular puede utilizarse de diferentes formas para crear una obra en la que la esencia de la música popular esté presente. Bartók describe tres formas de utilizar la música popular en la composición:
 1. El compositor transcribe una melodía popular concreta. Caben tres posibilidades:
 - i. La melodía popular es la principal, quedando el acompañamiento y las frases de introducción y conclusión en segundo lugar.
 - ii. La importancia de la melodía y de la parte añadida es igual.
 - iii. La melodía funciona como *motto*, siendo lo restante lo verdaderamente importante.
 2. El compositor no utiliza una canción popular real, pero realiza imitaciones de esas melodías.
 3. El compositor no utiliza melodías populares ni imitaciones de las mismas, pero en la composición se distingue la influencia de la música popular¹⁹.

De estos escritos se deduce que para Bartók la inspiración en la música popular constituye un último paso, derivado del renacimiento que se produce en la investigación. La investigación de la verdadera fuente conlleva un estudio riguroso, científico, y por tanto, un mejor acceso y conocimiento de esta fuente, que, permite, conocer el lenguaje sobre el cual se construye. Esto hace posible, por tanto, que el compositor que quiera inspirarse en la música popular, entienda mejor esta fuente, entienda su lenguaje y sea su esencia la que le inspire la composición. Así, esta inspiración viene a ser un paso coherente en la forma de pensar de Bartók y derivado de la defensa que hacía de la fuente popular verdadera.

CONCLUSIONES

Los escritos de Bartók sobre la música popular muestran una síntesis de la forma en la que entiende y desarrolla el proceso de investigación de esta música. En ellos, Bartók hace referencia a la necesidad de llevar a cabo una investigación comparada, define los términos en los cuales el compositor debe servirse de esta fuente si quiere que su inspiración sea verdadera y determina claramente cuál es la música que se debe investigar, cómo se debe hacer y cómo puede usarse, cuyo reflejo más inmediato lo podemos observar, como él mismo nos refiere, en el ejemplo que ofrece en sus obras de inspiración popular.

Como hemos visto en el análisis de sus escritos, para Bartók la investigación de la música popular es un proceso complejo, que exige ciertas garantías y circunstancias para que se desarrolle adecuadamente. Además, se caracteriza por ser relativamente novedoso, dada la falta de rigor que existía hasta la fecha en la investigación de la canción popular. De ahí entendemos que el compositor detalle todos los factores que actúan en el proceso de investigación que efectivamente él mismo aplica a su estudio, desde los conocimientos de los cuales debe disponer el investigador o el material que debe utilizar, hasta las circunstancias en las que debe recogerse la música popular.

18 De hecho, en las obras originales de Bartók, no se utilizan melodías populares tal cual. En cambio, sí encontramos giros melódicos característicos o estructuras procedentes de la música popular, como el propio compositor refiere (Bartók, 1992, p. 349). Un ejemplo del tipo de influencia lo vemos en *Tarde en Transilvania* y la *Sonata para piano (1926)*. En el tercer movimiento de la *Sonata* Bartók no hace una cita literal de *Tarde*, sino que utiliza determinados giros melódicos, estructura por estrofas o determinados intervalos característicos (Hernández-Sonseca, pp. 156-162).

19 Con respecto a la forma de manifestarse la influencia de la música popular en la obra de Bartók, consúltese el estudio de Benjamin Suchoff (2004, pp. 126-131).

Bartók nos lega el resultado de su investigación y su metodología de forma detallada, lo que nos hace pensar que para él era esencial. La exposición que hace de su metodología refuerza la calidad del resultado de su investigación porque garantiza una imagen real de la música popular que investiga, pero también es en sí misma valiosa, ya que deja constancia de su forma de proceder²⁰. En definitiva, para Bartók la música popular es una realidad compleja, que va más allá de la propia investigación. Bartók, en su pensamiento, tiende a la universalidad, por pretender la investigación de la música popular de todas las regiones, a la fraternidad, por buscar una cooperación entre los distintos países y al autodescubrimiento, por pretender el redescubrimiento de nuestra cultura, nuestro origen, es decir, la esencia del ser humano, que es de donde, en última instancia, surge la inspiración de la música popular.

REFERENCIAS

- Bartók, Béla. (1992). *Béla Bartók Essays*. Bison, Lincoln, Estados Unidos: University of Nebraska Press. Ed. Benjamin Suchoff.
- Bartók, Béla. (1990a). *Bartók Béla írásai 3: Írások a népzeneről és a népzenekeutatóról* [Escritos de Béla Bartók 3: Escritos sobre la música popular y sobre la investigación de la música popular]. Budapest, Hungría: Editio Musica Budapest, Ed. Vera Lampert.
- Bartók, Béla. (1990b). *Bartók Béla írásai 5: A magyar népdal* [Escritos de Béla Bartók 5: La canción popular húngara]. Budapest, Hungría: Editio Musica Budapest, Ed. Dorrit Révész.
- Bartók, Béla. (1966). *Bartók Béla összegyűjtött írásai I* [Colección de escritos de Béla Bartók I]. Budapest, Hungría: Zeneműkiadó Vállalat.
- Bartók, Béla. (1979). *Escritos sobre música popular*. México: Siglo XXI.
- Bartók, Béla. (1951). *Serbo-Croatian Folk-Song*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Bartók, Béla (hijo). (1982). *Bartók Béla műhelyében* [En el estudio de Béla Bartók]. Budapest, Hungría: Szépirodalmi könyvkiadó.
- Hernández-Sonseca Álvarez-Palencia, Carmen. (2019). *El folklore musical como fuente de inspiración: la Fantasía Baetica de Manuel de Falla y la Sonata para piano (1926) de Béla Bartók*. Tesis Doctoral. Director: Alfredo Vicent. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento Interfacultativo de Música.
- Kodály, Zoltán. (1969). *Utam a zenéhez* [Camino hacia la música]. Budapest: Zeneműkiadó.
- Lampert, Vera. (2005). *Népzene, Bartók műveiben: A feldolgozott dallamok forrásjegyzéke: Magyar, Szlovák, Román, Ruten, Szerb és Arab népdalok éstáncok* [Música popular en la obra de Bartók: El origen de las melodías utilizadas: Canciones y bailes populares húngaros, eslovacos, rumanos, rutenos, serbios y árabes]. Budapest, Hungría: Hagyományok Háza Helikonkiadó.
- Suchoff, Benjamin. (2004). *Béla Bartók, a celebration*. Lanham, Oxford, Estados Unidos, Reino Unido: Scarecrow Press

20 Entendemos así, que uno de los objetivos de dejar por escrito y detalladamente la metodología de la investigación, sirve un propósito mayor, que es la exposición de su metodología para poder servir al estudio de la música popular en el futuro.

No soy matemático ni economista, pero quizás no me equivoco cuando digo que si todo el dinero que se dedica en el mundo en un año al armamento de la guerra se dedicase a la investigación de la canción popular, se podría recoger la música popular de todo el mundo. (Bartók, 1966, p. 596)

Hemos realizado la traducción del texto original en húngaro:

Nem vagyok matematikus, sem közgazdász, de talán nem tévedek, mikor azt mondom: ha csak azt a pénzt fordítanák példakutatásra, amit az egész világon egy esztendőben háborús készülődésekre fordítanak, akkor ezen a pénzen az egész világ népzenejét nagyjából föl lehetne gyűjteni. (Bartók, 1966, p. 596)

SER GENIO O SER MUJER. UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

BEING A GENIUS OR BEING A WOMEN. A LOOK FROM ANTRHOPOLGY

Elena Cristina Pérez-Cies Bailón

Centro Superior Katarina Gurska. Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El presente trabajo analiza la figura del genio musical como un producto social, pero de manera inversa. Es decir, si partimos de la premisa de que el genio no se crea a sí mismo, sino que la sociedad es la que da cabida a que el genio pueda concebirse a sí mismo de esa manera, esta nueva hipótesis se centra en la idea de que la sociedad no sólo aporta las condiciones de posibilidad del genio, sino que además decide sobre quien, a pesar de cumplir a priori las condiciones para serlo, no es concebido como tal.

Para ello nos vamos a centrar en la figura de la mujer compositora. Si a lo largo de la historia de la música occidental no ha sido sencillo que las mujeres compositoras fueran reconocidas como tal, mucho menos lo han sido como genios.

De esta manera, aunque nos centraremos en un periodo concreto en el que surge socialmente la figura del genio, investigaremos las trayectorias de mujeres compositoras en distintos periodos para comprender sus tramas de construcción social desde un punto de vista enfocado en el significado de sus figuras y sus acciones, socialmente construidas.

Palabras clave: genio; construcción social; compositoras; antropología; mujer; género; deber ser; invisibilización.

ABSTRACT

In the present work it's analyzed the figure of the musical genius as a social product, but in a reverse way. Therefore, departing from the premise that the genius doesn't create itself, but instead it's the society the one that allows the genius to conceive itself that way. This new hypothesis focuses on the idea that society doesn't only provides the conditions for the genius to be, but it also decides who, isn't conceive a such despite it, fulfilling the a priori conditions to be so.

Due to this, the following project will be focused on the female composer. Throughout the History of Western it hasn't been easy for female composers to be recognized as such, it was then harder for them to be recognized as geniuses. In this way, although we'll

investigate the lives trajectories of composer women in different periods as well in order to understand their plots of social construction from a point of view focused on the meaning of their socially constructed figures and actions.

Keywords: genius; social construction; female composers; anthropology; women; gender; must be; invisibility.

0. LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA MIRADA

Intentar comprender la presencia de las compositoras desde una perspectiva antropológica implica adentrarse en las dinámicas sociales en las que se gestan y se reproducen tales dinámicas.

En la presente investigación, realizada bajo la supervisión del Dr. David Ruiz Molina, nos hemos centrado en el aspecto social desde una dimensión más general para adentrarnos posteriormente en las dinámicas y actores más concretos. Para entender el contexto musical como un constructo social con sus propios actores, inmersos en significados y actuaciones convencionalizadas, se han sentado unas bases antropológicas. El proceso lleva inevitablemente a la observación de la mujer compositora inmersa en categorías extramusicales, como la del género.

De esta forma, encuadrándonos en el concepto antropológico de “mundo del arte” se propone una concepción del genio desde lo social y una mirada sobre el deber ser de la mujer en tanto que construcción de género para observar la unión entre ambos conceptos.

Todo ello nos deriva al objetivo, constituido por la comprobación de la hipótesis acerca de cómo la sociedad determina al que no puede ser genio, y cómo afecta esta realidad a la figura de la mujer compositora.

La consecución de tal objetivo no puede llevarse a cabo sin revisar el contexto en el que surge tanto el concepto de genio como la autoconciencia de genio por parte del compositor. Y es que el análisis de lo social es fundamental para entender a la mujer en la música, al igual que las dinámicas sociales imperantes. Pues estas determinan la realidad de la mujer en la música y cómo el filtro de género afecta a su vivencia.

0.1 La necesidad de una nueva mirada

La importancia del estudio de la figura del genio desde la antropología no sólo viene dada por el enfoque sino también por el carácter ausente de la figura en la que nos centramos.

El planteamiento de este tipo de cuestiones esconde cierto valor social, quizá no tanto por las posibles respuestas que podrían obtenerse, sino por las cuestiones inevitables que implica su realización. De la misma forma, es fundamental el reconocimiento de la existencia del espacio para realizarse determinadas preguntas, en un contexto social muy concreto que abre un espacio a estas cuestiones. Un espacio que no siempre ha existido.

Simultáneamente estas preguntas repercuten en el contexto social, independientemente del resultado al que lleve la comprobación de la hipótesis propuesta. Dentro de este valor social es clave el estudio desde la perspectiva de género, tanto por la necesidad de tomar conciencia de su importancia como por las cuestiones que surgen en torno a lo que significa ser mujer y compositora.

Mediante esta investigación buscamos la manera de explicar un fenómeno social entendido desde otro punto de vista dentro de un contexto concreto. Dicho punto de vista será relevante en el resultado del trabajo, pues trasciende las preguntas que lo suscitan y se centra en las respuestas.

Todo ello posibilita un nuevo enfoque sobre la historia de la música occidental. De esta manera la historia no está protagonizada únicamente por los sujetos concretos que destacaron, sino que prestamos especial atención a las que no lo hicieron, estableciendo las causas socioculturales para dicho fenómeno. Ello puede suponer una nueva manera de aproximarse a la historia de la música occidental.

No se enseñará, por tanto, que no había mujeres genios, sino que no podían ser reconocidas como tal y que detrás de esa concepción había un fuerte entramado sociocultural que no daba voz a otros planteamientos.

Por último y de una forma más personal en torno a lo académico, destaca la cuestión de la doble implicación en tanto que antropóloga y músico. Se trata de un doble interés académico/ personal pero también una doble implicación, cuyas consecuencias desarrollaremos en el marco teórico y el estado de la cuestión.

0.2 Marco teórico

En primer lugar, recordamos la cuestión de la doble implicación como antropóloga y músico, mencionada anteriormente, como el constructo que enmarca este escrito. Esta doble implicación no sólo define el motivo para la consecución de esta reflexión, sino que también define la forma de trabajar las preguntas y las respuestas.

Las preguntas se encaminan hacia la desnaturalización de lo que socialmente se ha construido y se ha naturalizado, de manera que los procesos dejan de cuestionarse por la pertenencia a dicho sistema de estructuras sociomusicales.

Ello evidencia que el contenido de este escrito deriva del enfoque. Pues, no se trata sólo de definir el objeto de estudio sino también tener en cuenta el lugar desde donde se define, lo que lo condiciona sobremanera. Pues es probable que la propia experiencia sea un límite para una comprensión antropológica y más holística del fenómeno.

Por lo tanto, podemos afirmar que se parte de una perspectiva “emic” (o como sujeto perteneciente al fenómeno) que busca ser analizada desde la denominada perspectiva “etic” (o la visión más antropológica que busca partir de forma externa al fenómeno). Pero en este caso, ninguna de las perspectivas resulta ajena, si bien es cierto que la “emic” procede de lo aprendido socialmente y no es ningún tipo de creación propia sino de reproducción de un hecho social-musical previamente construido. Aunque si bien es cierto que puede existir mínima capacidad de agencia, en este caso de (re) interpretación propia.

Con todo ello se observa la importancia de llegar a un equilibrio entre ambas perspectivas. Sin embargo, para que esta reflexión se realice desde una perspectiva antropológica no se observa la necesidad de renunciar a la perspectiva emic. Igualmente es destacable cierto grado de imposibilidad para poder llevarlo a cabo.

0.3 Estado de la cuestión

Las cuestiones estudiadas en torno a la hipótesis de este trabajo pueden clasificarse en dos grupos. Estos se definen según su enfoque y ámbito de reflexión, pero también se diferencian por el lugar que ocupan los autores con respecto al sujeto de estudio.

En primer lugar, destacan autores como Bourdieu, Becker, Langer, Canclini, o Hennion. Todos ellos reflexionan en torno a la cuestión artística desde el ámbito antropológico, sociológico o filosófico. Por lo tanto, se centran en el contexto social de producción artística, tanto material como humana.

Es clave el concepto de “mundo del arte”, acuñado por Becker. Dicho servirá como contextualización antropológica y que delimitará no sólo tiempos y espacios, sino todas las dinámicas sociales pertenecientes a ellos, así como las relaciones, funciones y significados construidos por sus actores.

Por otra parte, destaca la labor de autores y, sobre todo, autoras que tratan la cuestión de la mujer en el arte de una forma general y también en la música, centrándonos en la mujer compositora. Greer, Mayayo, Caso, o De la Cueva ejemplifican dichos estudios.

Si bien De la Cueva no escribe sobre la mujer en el arte de manera específica, trata de forma paralela cuestiones fundamentales para comprender el papel de las mujeres compositoras en la música, ofreciendo claves sobre los motivos por los que no se las reconoce como genios.

Se trata de una dinámica social producida, reproducida y resignificada a lo largo de la historia de la música, de la mujer y de la mujer en la música mediante el cual se parece

plantear un dilema. Hablamos de la aparente “necesidad” de elegir “individualmente” entre una dicotomía repetida: el deber ser social de la mujer (familia, lo doméstico, los cuidados) o el querer ser profesional (el desarrollo y la demostración de las propias capacidades creativas, el derecho a la profesionalización de la mujer, a la independencia económica).

Esta dicotomía y la imperante necesidad de decidir por uno de los dos aspectos (o justamente la imposibilidad de decidir), marcará una trayectoria de reflexión en torno a la forma de aquellas mujeres de construirse, deconstruirse y reinventarse a sí mismas.

0.4 Fuentes

La elaboración de la presente investigación se basa en la reflexión sobre dos tipos de fuentes documentales.

Por una parte, contamos con fuentes sobre las que destaca un fuerte componente antropológico-sociológico, y que extiende su mirada sobre el arte y sus componentes sociales.

La información anteriormente mencionada se contrasta con fuentes que ofrecen una visión etnocéntrica (o “desde dentro”) del arte y la música. Intencionadamente, estas segundas fuentes han sido escritas por mujeres casi en su totalidad. Pues lo más relevante de la visión etnocéntrica es escuchar lo que los principales actores sociales implicados dicen de sí mismos.

0.5 Metodología

No existe una única manera metodológica empleada para la realización de la presente investigación debido a la naturaleza de esta.

Para comenzar, nos centramos en personas, en vivencias y construcciones sociales; en realidades que difícilmente pueden reducirse a un número, lo que define una aproximación de carácter cualitativo. Además, se va a trabajar con enfoques subjetivos en base a entramados socioculturales, situados en tiempos y espacios concretos.

En este sentido también se han aunado, aplicando el método sintético, aspectos aparentemente aislados y establecer nuevas relaciones entre ellos, como son los mencionados aspectos del genio y el género.

Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia de los significados en torno a conceptos como genio o mujer, podemos establecer dinámicas y conflictos posibles. Esta búsqueda de consecuencias que configuren una premisa sobre la realidad social sugiere cierto enfoque deductivo en esta investigación.

Cabe añadir que se trata de una aproximación a actores y dinámicas sociales pertenecientes a épocas pasadas desde un enfoque contemporáneo. Pues tanto las fuentes como forma de entenderlas y trabajarlas pertenecen a una coherencia actual.

Si bien buscamos establecer causas y efectos, la obtención de leyes no constituye el objetivo final de este proyecto, al contrario, se trata de un enfoque explicativo. De hecho, al trabajar desde un enfoque antropológico no evolucionista y al tratar con seres sociales en cuanto sujetos, no se observa a priori que dicho enfoque pueda tener ningún beneficio. No podemos olvidar que estudiamos una realidad social de la que formamos parte, cuya complejidad y dinámica no son reductibles a leyes.

1. EL MUNDO SOCIAL DEL ARTE

La creatividad parece el fruto del individuo, pero en realidad es fruto de toda la sociedad (Blacking, 2006).

Por lo tanto, no nos referiremos al genio como una figura autocreada por sí misma para su propia autocomplacencia. Y es que “ya no es posible idealizar al artista como genio,

sacralizar sus obras, atribuir el goce que ofrecen a la inspiración o a virtudes misteriosas que nada deberían al contexto social.” (García Canclini, 2006, p. 11).

Para ello nuestra premisa se basa en una pregunta que ya se hicieron otros autores, acerca de “quién crea a los creadores” (Heinich, 2002, p. 81).

1.1 Mundo social del arte

Para responder a esta serie de cuestiones profundizaremos en un término acuñado por Becker, denominado “mundo del arte” o “mundo social del arte”, forma con la que define el contexto que incluye a todos los actores sociales cuya actividad realizada es necesaria para reproducir los trabajos pertenecientes a ese mundo el arte (Becker, 2008, p. 54).

Aunque pudiera parecer un elemento acotado y definido, el autor afirma que, de alguna manera, los mundos del arte no tienen límites (Becker, 2008, p. 55). Por lo tanto, vemos que se trata de una realidad más compleja de lo perceptible a primera vista. Pues dichos mundos sociales abarcan y reproducen a su vez muchas dinámicas sociales intrínsecas.

Un ejemplo de ello consiste en la división del trabajo. Para Becker se trata de una condición fundamental para la existencia de los mundos del arte (Becker, 2008, p. 24).

Esta división del trabajo también puede traducirse en formas de cooperación. El autor afirma que, si bien las formas de cooperación pueden ser efímeras, estas acaban construyendo una rutina que da lugar a lo que denomina “patrones de actividad colectiva”, lo que a su vez también son susceptibles de denominarse “mundo del arte” (Becker, 2008, p. 17).

La complejidad que muestran estas afirmaciones nos lleva a comprobar cómo los componentes del mundo del arte son todos los elementos que intervienen en su constitución, sin los cuales ese mundo del arte en concreto sería diferente.

Aunque los mundos sociales del arte no sólo están conformados por personas en este caso nos vamos a centrar en los actores sociales propios de este contexto artístico, componente espacio temporal donde se producen y se reproducen los distintos significados musicales.

1.1.1 Las convenciones en el mundo del arte

Uno de los elementos principales dentro de los mundos del arte son las convenciones, cuyo papel destaca en distintos sentidos. Por un lado, es el resultado de las dinámicas de ese mundo del arte, pero por el otro reproduce y resignifica esas dinámicas dando un sentido compartido, lo que desde la antropología se denomina como un “deber ser”.

“Las convenciones artísticas abarcan todas las decisiones que deben tomarse en relación con los trabajos producidos, por más que una convención específica pueda revisarse para un trabajo específico” (Becker, 2008, p. 48).

Y es que las convenciones no definen sólo qué hacer y el cómo. También estipulan quiénes pueden hacerlo de forma legítima y quienes no, respaldados por otros sistemas sociales coherentes en su propio tiempo y espacio. Las convenciones “se basan en acuerdos previos que se hicieron habituales, acuerdos que pasaron a formar parte de la forma convencional de hacer las cosas en ese arte” (Becker, 2008, p. 48).

Por otra parte, las convenciones forman parte de un estándar, pero son flexibles y mutables (Becker, 2008, p. 50). Realmente se trata de componentes inmersos en dinámicas sociales, cuyo desarrollo pasa por la resignificación constante y el cambio. Con este alegato, el autor rescata la complejidad de los mundos del arte en tanto que son mundos sociales.

Está claro que ver este dinamismo en cuanto a la práctica musical también nos hace ver de nuevo que no es universal. Pues ni siquiera en un mismo contexto es siempre inmutable.

Así observamos cómo se pueden adoptar nuevas convenciones, como hay una jerarquía entre ellas. En un mundo tan complejo es preciso llegar a un acuerdo a distintos niveles que afectará a distintos actores dentro de ese mundo del arte.

“El conocimiento de esas convenciones define el perímetro de un mundo de arte (...)” (Becker, 2008, p. 66). Sin embargo, el hecho de que una convención no sea considerada como una forma de conocimiento consciente, no significa que no sea un conocimiento espaciotemporalmente situado y perteneciente a un contexto determinado.

Las convenciones suponen por otra parte la existencia de una estética que convierte en efectivas las ideas construidas en torno a la idea de la belleza (Becker, 2008, p. 334).

De hecho, el autor describe los juicios estéticos como “fenómenos característicos de la acción colectiva” (Becker, 2008, p. 59). Este punto está unido con lo anterior comentado y simultáneamente tiene mucho que ver con la cuestión de la legitimidad del arte.

Los juicios acerca de la estética, la decisión sobre lo que se construye como bello pertenece en realidad a un fuerte cuerpo de convenciones, que aúna la participación de sus actores en cuanto a significados y valores (Becker, 2008, p. 161). Esto implica que se sabe lo que se busca, se sabe que esperar, se puede conocer de alguna forma el significado. Y de esa forma se legitima ese arte en tanto que forma de comunicación social.

En cuanto a la forma en la que estas ideas operan en los sujetos sociales, “Las convenciones se concretan en rutinas físicas de modo que los artistas literalmente, sienten qué es lo que tienen que hacer”. (Becker, 2008, p. 238) A partir de estas afirmaciones podemos preguntarnos hasta qué punto lo que llamamos intuitivo no es social. ¿Existe alguna aportación real que podamos considerar del individuo? ¿Es un engaño social la creencia en la capacidad del individuo para hacerse entender en un mundo del arte?

Por último, observamos que las convenciones en el fondo suponen un límite para el artista. Pues no hablamos de aspectos independientes, sino que se trata de una red muy compleja donde unos cambios pueden inducir a otros (Becker, 2008, p. 51). Es decir, no se trata sólo de un límite a la hora de crear, sino que dichas convenciones también determinan quién puede crear y desde dónde, de una manera socialmente legitimada.

1.2 Arte y artistas

El mundo del arte determina tipo de intermediarios, tipo de artista, tipo de obra, tipo de respuesta del público (Becker, 2008, p. 310).

Dicho mundo del arte también crea sistemas de juicios, como la estética que define lo bueno, lo malo, lo bonito y lo feo, dando una lógica a ese arte. Son los juicios los que crean la verdadera reputación de los compositores. Quién, qué, cuánto, cuándo, cuántos pueden definir al genio y sobre qué pueden hacerlo; también así se decide quién es un genio. (Becker, 2008) Se trata de un sistema muy complejo de juicios que ordena lo que podemos entender como arte y entendido como producto de la realidad social. Y, sin embargo, pese a toda la información, actores, lugares, etc. observados en el mundo del arte, nos damos cuenta de que aún no nos hemos acercado realmente al genio, al punto en el que se posibilita su existencia.

Estos componentes responden a la realidad social de cada momento ya que “los mundos del arte cambian constantemente” (Becker, 2008, p. 337).

Algunos ejemplos de rasgos que determinan la actuación de los actores dentro del mundo del arte son la cultura, el sexo, la etnia o la clase. Definen, por ejemplo, los grupos a los que puede mostrar su obra (Becker, 2008, p. 38). Por lo tanto, siguiendo esta lógica, quizá podamos afirmar que también influirán en los significados y contexto de creación de dicha obra.

Becker afirma que, de alguna manera, tanto los creadores de obras de arte como otros actores de ese mundo social, construyen a los creadores como a sujetos con un talento especial, poseedores de unos dones que no tienen todos. Y, por añadidura, no todos tienen

la suficiente destreza como para merecer ser llamado artista. De la misma manera el autor afirma que nos parece importante saber quién tiene ese don y quién no lo tiene porque acordamos derechos y privilegios a las personas que lo tienen uno de estos privilegios según Becker es que esas personas con talento no se someten a limitaciones que sufren otros individuos y que la sociedad recibe un servicio valioso (Becker, 2008, p. 31).

Ello lleva a preguntarse por el deber ser un artista y qué consecuencias tiene el no cumplirlo. Sin embargo, más adelante afirma que dichas premisas cambian, al igual que cambia el significado y las implicaciones de ser un artista (Becker, 2008, p. 36). En este punto es interesante reflexionar sobre el cambio de concepción del compositor musical a lo largo de la historia. Sin embargo, no debemos olvidar que su presencia se da un contexto romántico, donde prima la individualización del artista y el reconocimiento social al mismo. El surgimiento de los distintos significados de estas figuras pertenece claramente a su contexto, al igual que lo que escribían. Pues en cada caso, el proceso de reproducción simbólica será diferente, al igual que el proceso de re-producción de significado.

En el caso de las mujeres compositoras veremos consecuencias y dinámicas más específicas, enlazadas a otro tipo de aparatajes sociales que se salen de los límites del mundo del arte propiamente dicho pero que, a su vez, afectan sobremanera.

Por lo tanto, la red de personas que conforman el área de actuación del artista tiene un impacto esencial en el producto resultante; aunque, como es evidente, puede haber desacuerdos y conflictos entre las partes (Becker, 2008, p. 43).

Todo ello nos hace ver, como a Hennion (2002), que el arte no es más que una visión del mundo de la élite de ese momento (p. 150). Y es que la música como arte y en tanto que producto social es el reflejo de la sociedad. Y la sociedad está en constante movimiento, afectando de esta forma a la música. Consecuentemente, resulta innegable el hecho de que la música ha ido modificándose en cuanto a significados en sí mismos, la música como tal y su papel en la sociedad al servicio de aparatajes ideológicos muy concretos, que ensalzaban una serie de aspectos y actores.

2. EL GENIO NO AUTOCREADO

“El gran genio es la excepción que confirma la regla. Aparece siempre y por dondequiera gratuitamente; la maravilla no es que el genio no aparezca en el mundo más a menudo, sino que aparezca.” (Greer, 2005, p. 193). Pero ¿cómo aproximarse más al genio en sí mismo? ¿Existe alguna instancia en la que el genio pueda contemplarse, no al margen, pero sí separada de lo social? Pues el valor social y cultural de la música se ve reflejado en todos esas acciones y procesos cognitivos que hacen posible su creación, su existencia y la reproducción de sus funciones y efectos (Blacking, 2006, p. 101).

Así, para aproximarnos a la figura social del genio, o al genio como actor social, seguiremos partiendo de cuestiones como quién crea al genio, por qué un genio es un genio, dónde se origina, bajo qué premisas sociales, qué actitudes requiere y cómo se legitiman.

Por todo lo que implica el concepto de “mundo del arte”, de ahora en adelante emplearemos su significado como marco para reflexionar sobre cómo se constituye el genio desde una perspectiva más histórica. Pero no sólo se trata de la creación del genio, sino también del hecho de que socialmente se llegue a un acuerdo mediante el cual el genio es socialmente reconocido y su significado es compartido por los integrantes del mundo del arte.

Autores como Heinich (2002) nos hablan del genio unido a ideas de “heroización, don innato, vocación precoz, magia del arte por la virtuosidad del artista, poder sobrenatural de las obras” (p. 14).

Por otra parte, Adkins (1995) afirma que, a diferencia de otras épocas, los artistas del romanticismo sí que tenían conciencia de pertenecer a una misma corriente estilística romántica (p. 119).

Ambos planteamientos resultan interesantes ya que esa idea de autoconciencia quizá posibilite en parte la concepción del genio romántico autocreado, con un talento especial y

un talento innato y propio. Y es que no nos resulta extraña la concepción compartida del genio como ente autocreado, pero realmente no existen muchas razones para creer en ese fenómeno de autocreación, que a la vez es tan fundamental.

“¿Es la obra de un artista realmente un proceso de creación? ¿Qué se crea de hecho? (...) ¿O es toda la idea de “obra de creación” un mero sentimentalismo?” (Langer, 1967, p. 21). De la misma forma nos podemos preguntar ya no sólo qué mecanismos mantienen la idea de que el genio se construye a sí mismo, casi al contrario hasta qué punto el genio puede existir como figura social sin ese reconocimiento social.

¿Realmente el genio es producto de sí mismo o es poco más que un intento de la sociedad por establecer una línea coherente en la aparición de esta nueva conciencia? ¿Y si la sociedad no sólo creara al genio, sino que también creara el proceso de creación propiamente dicho?

Por otra parte, como ya hizo Hennion (2002), podemos preguntarnos por qué los genios son esos sujetos determinados y no otros, por qué esa “preferencia”. Son muchos los factores que determinan y concretan lo que significa ser un genio de manera que no se puede hablar de elementos aislados. Sin embargo, aunque más adelante trataremos la cuestión del gusto, lentamente comprobamos cómo estas redes de ideas están unidas en un todo coherente con todos sus motivos y sus consecuencias.

Existen conceptos y reflexiones de distintos autores que pueden aportar nuevas ideas a estas cuestiones, principalmente acerca de las dinámicas de creación de la figura del genio.

Vamos a tomar como eje a Bourdieu (1988), y a su concepto de “habitus” al que se refiere como “necesidad hecha virtud” (p. 379).

“Hablar de *habitus* es incluir en el objeto el conocimiento que los agentes- que forman parte del objeto – tienen del mismo, y la contribución que ese conocimiento aporta a la realidad del objeto” (Bourdieu, 1988, p. 478).

El “habitus” es la base generadora de las prácticas y crea una necesidad de sí mismo en base a categorías de percepción subjetivas. El “habitus” supone la posibilidad tanto de crear una serie de prácticas como la de diferenciarlas y valorarlas. Esto supone la creación de un “gusto” (Bourdieu, 1988, p. 172, 99 y 170).

Y enlazado con esa idea se afirma que el gusto por algo se basa en el rechazo de otros elementos, que se forma en la diferencia de una cosa frente a otra y dicha propensión se basa en el estilo de vida. (Bourdieu, 1988, p. 53 y p. 172-173).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el origen de los juicios sobre la estética no depende de decisiones individuales (García Canclini, 2006, p. 143-144). Por ello resulta complejo establecer el límite entre la intervención social y la intervención individual (si fuera posible una intervención individual sin influencia de lo social), en el proceso de formación del gusto por determinadas convenciones y los símbolos a los que dan lugar.

Este proceso podría sugerir a grandes rasgos nuestra hipótesis: por qué algunas personas se constituyen como genios y son reconocidas como tal y otras jamás lo serán, pese a que, a priori puedan cumplir con todas las premisas sociales para serlo.

Ello no significa que los juicios y los procesos de creación del genio no tengan fundamento. Todo lo contrario, se hayan fundamentadas y son el producto de unos parámetros concretos, de manera que sólo pueden dar una visión parcial. Otro tema sería cuestionarse por qué dentro de múltiples visiones, críticas, juicios e ideas parciales, unos son mejor recibidos que otros. Y ello nos remite al hecho de que también las ideas que suscitan los juicios y las opiniones se interpretan desde marcos socialmente mediados.

Y es que, ¿qué significa ser un genio? Si el genio es un ser único, ¿cómo es posible que a lo largo de la historia de la música se pueda hablar de genios en plural? Y aún más, ¿Cómo es posible que hablemos de “los genios” y que estos sean diferentes a lo largo de la historia? ¿Tienen algo en común? Y, si existen tantas tipologías, ¿por qué no todos los compositores son genios? Las cuestiones en torno a estas preguntas están relacionadas con la cualidad mutable de las convenciones, en tanto que componentes de un mundo del arte con su propia dinámica.

2.1 El cambio de convenciones y el genio

Las nuevas convenciones afectan a todos los integrantes del mundo del arte y también implican nuevos gustos y, como vemos en este caso, también nuevas expectativas. Este tipo de dinámicas puede ayudar a comprender ese recurrente reconocimiento póstumo y la creación posterior mitificación de ese compositor como artista.

De alguna manera, el genio se gesta cuando la sociedad está “preparada”, cuando las convenciones, expectativas y proyecciones encajan con la figura. Cuando el lenguaje de esa figura, incomprensible por el pensamiento convencional hegemónico, adquiere una nueva coherencia en el todo social.

Pero esto no implica que la sociedad está preparada mientras vive el genio. Sin embargo, la producción del compositor se añade a toda la producción anterior, crea significados, nuevos modos de escucha, nuevas expectativas, rompe otras tantas y genera nuevas dinámicas que, junto con otras a niveles más globales puede que den cabida como nuevo genio a un compositor que no tuvo ningún tipo de reconocimiento en vida, fueran cuales fuesen los motivos.

Y es que, la música sea algo muy social no significa que todas las vivencias estén compartidas (Blacking, 2006, p. 79). Esas aparentes contradicciones creadas por los cambios del gusto o las expectativas no son tal. Son las múltiples caras del mundo del arte, sus posibilidades. Está relacionado con los movimientos culturales y contraculturales. No son aleatorios. En última instancia, las dinámicas de uno dependen de su contrario y así se redefinen a lo largo del tiempo.

No es posible concluir sin otorgar un lugar principal a la coherencia que presenta el mundo del arte. Socialmente sólo vemos, comprendemos, aceptamos y juzgamos lo que podemos ver, comprender, aceptar y juzgar a cada momento. Se trata de una dinámica social, pero reproducida indivisamente. Fuera de lo que podemos concebir socialmente a cada momento no es posible el reconocimiento. Pues no basta con que un individuo cumpla todas las características que socialmente se otorgan al genio.

2.2 El genio masculino

En cuanto al porqué de esta construcción social en la que el genio y lo masculino parecen mantener una relación intrínseca, existen diversas opiniones.

Por un lado, encontramos el planteamiento de autoras como Mayayo, quien afirma que, desde una perspectiva de índole histórica la figura del genio está indefectiblemente unida a la categoría masculina de género, lo que supone asumir de forma implícita que el arte es cosa de hombres. Además, la autora asume que los conceptos de *genius* e *ingenium* se funden para conforman la nueva noción de genio masculino. El genio y el ingenio sufren esta fusión ya desde el s. XVIII (Mayayo, 2003, p. 66 y 68). Por lo tanto observamos cómo la relación entre el genio y lo masculino no es sólo el “hallazgo final” sino que es el resultado de un proceso en el que ambos conceptos conformantes se relacionan desde el principio, si bien esa relación entre genialidad y el compositor masculino adquiere distintos significados a lo largo de la historia.

Según Duncan (citado por Mayayo, 2003, p. 65), lo que se esconde tras estos logros es que esa genialidad, grandeza, es de alguna forma masculina. Sin embargo, a pesar de lo rotundo de esta afirmación, hemos de recordar que, realmente, esto no significa que esa genialidad sea masculina, sino que es así como la hemos construido.

También se sugiere que la misoginia romántica incluye un cambio de paradigma en el cual el genio está dotado de atributos originalmente considerados como femeninos. Algunos ejemplos se relacionan con el carácter emocional, lo sensitivo, lo espontáneo o lo intuitivo. Y la paradoja se observa cuando, simultáneamente se refuerza la idea de que las mujeres no deben dedicarse al ámbito creativo (Mayayo, 2003, p. 68).

Si bien las ideas centradas sobre la construcción de atributos masculinos y femeninos la trataremos más adelante, de la reflexión de Mayayo podemos extraer interesantes observaciones. La primera de ellas nos remite al carácter transitorio de lo masculino y lo

femenino. El hecho de que sea mutable en tiempo y espacio hasta el punto de casi invertirse nos recuerda que no es una característica universal, sino socialmente construida. Por otra parte, resalta esa paradoja de la que habla la autora, de forma que parece que todo este constructo social se encaja convenientemente para reproducir la idea social de que las mujeres no están destinadas al ámbito compositivo por el hecho de serlo.

Sin embargo, para Munro (citado por Mayayo, 2003, p. 62), el artista es un ser especial, independientemente de su género. Incluso afirma que el hablar de la artista supone de alguna forma un desdén a esa originalidad que les hace artistas. La primera parte de esta declaración ofrece una interesante perspectiva. Pues el hecho de independizar el significado de genio de un género concreto tiene diversas connotaciones. El enfoque antropológico nos impide, sin embargo, caer en la romantización de la figura del genio “etéreo” que se podría generar de esta manera.

Y es que la eliminación de esta categoría de género tiene consecuencias, algunas conflictivas. Pues puede llevarnos a olvidar que la figura del genio sigue siendo una creación social, no existe independientemente de los que la crean, los que se construyen a sí mismos como genios y los que la comparten.

Por lo tanto, no es paralelo eliminar esa categoría que desvirtuarla. No es igual liberar al genio de tener que ser masculino que hablar del genio como si pudiera existir al margen del resto de las categorías sociales del mundo social al que pertenece. Pues bien, esta concepción es la que habríamos de evitar para no perder el enfoque antropológico que nos acontece.

En cierta ocasión se dijo que “no admiramos a la Venus de Milo porque es bella, sino que es bella porque la admiramos.” (Heinich, 2002). ¿Y si el genio no fuera un ser humano admirado, sino que, siendo admirado, se convierte socialmente en un genio?

Podría afirmarse pues, que lo que hace grande al genio no es su “divinidad”, sino su humanidad. Y es la sociedad humana la que reinventa su humanidad, la que le produce, reproduce y rememora como genio. ¿Y si el genio sólo fuera un ser social que reproduce las historias que se cuentan y se cuenta a sí mismo sobre sí mismo? Quizá el genio sólo sea demasiado humano, hijo absoluto de su contexto social, hasta el punto de crearse su propio mito.

Y el proceso va más allá de su contexto original. Los genios son reconocidos incluso por actores sociales externos al mundo social del arte en tanto que forma de vida. El genio ha trascendido su propio mundo del arte, el contexto que le dio un carácter sobrehumano. Y se vuelve esclavo de sus convenciones, a las que reaccionará de manera determinada para mantener su condición de genio o para toparse con un muro en principio infranqueable, como es el caso de la mujer compositora.

3. DEL GENIO AL GÉNERO

3.1 La construcción del género

¿Qué es el género? Mediante una reflexión más antropológica definiremos uno de los conceptos que vertebran nuestra hipótesis.

“¿Puede la música hacer referencia a realidades extramusicales?” (Sancho, 1995, p. 110). Parece obvio que sí, de hecho, nos podíamos preguntar desde la antropología si realmente hay algo más en la música aparte de lo que decimos de ella. De la misma forma, en la música se perpetúan determinadas relaciones entre determinados agentes sociales, lo que constituye otra manera de estudiar la cuestión de género. Con respecto a la mujer compositora, lo que nos introduce en unas dinámicas muy particulares pero que a la vez están inscritas en una serie de convenciones y de “deber ser” sociales que trascienden lo puramente musical.

Partiremos de la reflexión de Butler (citada por Mayayo, 2003, p. 118 y 121), según la cual “el género es producto de una construcción social y, en ese sentido, susceptible de ser redefinido constantemente.” Además, “(...) no hay una identidad de género más allá de los

signos a través de los cuales se expresa”. A partir de esta reflexión podemos preguntarnos hasta qué punto el género es algo real y objetivo realmente, si bien su impacto en la vivencia es demoledor. Es decir, pese a la construcción que rodea a la cuestión del género más allá de la reproducción de esta construcción social, no hay nada real en el género.

Para Cascudo (1995), el hecho de reflexionar sobre las dinámicas que definen qué es masculino y qué es femenino es realmente fructífero para entender la acción de la mujer músico. De hecho, la autora afirma que existen otros enfoques para dicho análisis. De esta forma expone tres corrientes: la de la igualdad (pretende visibilizar la vida y obra de mujeres ignoradas), la de la diferencia (busca diferenciar lo masculino de lo femenino dando características propias a cada ámbito) y la de los estudios de género (cuyo objetivo se centra en visibilizar los mecanismos de construcción social de lo masculino y lo femenino) (p. 181-182).

Otro planteamiento interesante en esta línea es el propuesto por Mayayo (2003), quien alega que cuando diferenciamos el sexo del género damos por hecho la preexistencia de un cuerpo susceptible de adquirir una identidad posterior de género (p. 119). Esto significa aceptar la idea de que la identidad de género es adquirida socialmente de manera posterior a la adquisición o reconocimiento del sexo y, perfectamente podemos asumir que también es socialmente creada. Pues el significado de lo masculino y lo femenino no es universal, es transitorio en tiempo y espacio, pero siempre en un contexto social.

Harari (2019) afirma que el sexo se adquiere sin más, pero el género hay que ganárselo de alguna manera (p. 171). Todo ello nos sirve para hablar de cómo los mecanismos no sólo de producción sino de reproducción del género entran en una lucha constante con respecto a ser genio. Pero también muestra que son dinámicas sociales y, por tanto, susceptibles de ser cambiadas.

Y es que la mayor parte de lo que hemos construido como masculino y femenino tiene una base cultural y no biológica. Es decir, la adquisición del género no consiste en un proceso automático ni mucho menos permanente. Tanto los hombres como las mujeres han de demostrar su pertenencia a su grupo reproduciendo de forma continua los significados que constituyen su género en cada momento para ser considerados socialmente como suficientemente masculinos o femeninos en cada caso (Harari, 2019, p. 171).

Harari (2019) también hace una comparación entre dos imágenes de Luis XIV y Obama. Esta nos remite al hecho de que distintas cualidades construidas como masculinas o femeninas en un tiempo y espacio sociales y concretos pueden mutar hasta el punto de casi invertirse siendo modificada únicamente la variable temporal (p. 172-174). Como conclusión podemos comprobar que, en efecto, los atributos de cada género no son universales, que son socialmente construidas. Este aspecto nos remite a la constante evolución de dichos paradigmas acerca de lo masculino y lo femenino, a lo relativo de su existencia y al sometimiento que supone el cambio de las convenciones, en este caso de género, de las que ya hemos hablado.

La reproducción de los roles de género en el ámbito musical va más allá de las obras en tanto que objetos de representación, sino que la manifestación de lo masculino y lo femenino las trasciende. La desconstrucción de dichos roles se basa en la superación de una dicotomía entre lo femenino y lo masculino. Además, si el género es algo socialmente construido y no algo natural, se pasa a estudiar a un sujeto sometido a determinados procesos socioculturales, que aúnan diversos discursos (Cascudo, 1995, p. 185).

3.2 La mujer y su deber ser

Según Cascudo (1995), el curso de la historia de la música con respecto al papel de la mujer en esta tiene su origen, de alguna forma, en la aceptación de un determinado canon. Dicho canon establece un papel fragmentario para la mujer en la música, considerando sus aportaciones como puntuales y acabando con la idea de que existe una línea evolutiva y

siempre presente de distintas maneras en cuanto a su participación y presencia en el mundo artístico. Además, esta primera imposición sería consecuencia de lo que la autora denomina como “prejuicios laborales” (p. 181).

Greer (2005) muestra una actitud más pesimista al afirmar que el hecho de asumir directamente que anónimo es un hombre significa que queda demasiado por hacer (p. 173-174).

Si bien hemos defendido que el genio o el artista se crea a sí mismo en función de las posibilidades en torno a la coherencia que le ofrece su entorno social, a continuación, observaremos cuáles eran los problemas que dificultaban la aparición de este ser social femenino.

Por ejemplo, el hecho de desear sobresalir, de emplear el arte como forma de comunicación y de demostrar la propia valía conllevaba una indiscreción que acababa con la imagen de mujer virtuosa (Caso, 2008, p. 141).

Según Adkins (1995) la mujer era alentada para componer como aficionada pero no como profesional, ya que esta faceta compositiva parecía estar destinada a los hombres (p. 84 y 19).

De hecho, se ridiculizaba a la mujer que pretendía ser músico afirmando que a pesar de la educación recibida durante los años de infancia eran incapaces de profundizar y conocer ese arte. Lo cual desembocaba en el abandono de la disciplina musical con el matrimonio (Labajo, 1995, p. 90).

Como ejemplo de dinámicas reproductoras de este deber ser de la mujer ignorante, los escritores del siglo de oro ridiculizando a la mujer con intereses fuera del ámbito construido como femenino en la época mediante apelativos como “bachilleras” o “pedantes” (Caso, 2008, p. 216). Por lo tanto, hablamos de un doble sesgo a nivel de educación y de condición sexual femenina. La primera ha hecho que la segunda no sea bien aceptada sobre esta. Es decir, se puede ser culto, se puede ser mujer, pero no se puede ser una mujer culta. Simplemente se trata de un personaje que parece no tener cabida en el contexto sociocultural.

En el s. XIX las mujeres estaban convencidas de que no podían satisfacer simultáneamente su necesidad artística y su papel como madres y esposas (Greer, 2005, p. 62). Otras autoras también se hicieron la misma pregunta muchos siglos después, también en torno a un contexto creativo: “¿Debía elegir entre ser esposa o escritora?” (G. de la Cueva, 2016, p. 97).

De esta manera, Greer (2005) defiende la idea de que “El historiador feminista del arte debe afrontar también el fenómeno del autosacrificio voluntario.” (p. 36). Quizá lo más interesante sea ese supuesto carácter voluntario del que habla Greer. Pues quizá no pueda hablarse de un margen de decisión muy amplio, apenas el marcado por la denominada capacidad de agencia. Dicha capacidad de agencia resulta, desde la antropología, ese pequeño ámbito último de decisión individual, pero que está infinitamente delimitado por las posibilidades que ofrece la coherencia social del momento. Sin embargo, no se podría hablar de una decisión voluntariamente libre.

Mayayo llega a una conclusión similar, pues toma la idea de Nochlin (citado en Mayayo, 2003, p. 22) de que quizá el problema no era la falta de mujeres con talento artístico sino el contexto sociocultural, cuyos elementos impedían el desarrollo de dicho talento.

Y es que, una vez superado el primer sesgo, las mujeres que salían adelante como creadoras recibían “halagos” de la clase “para una mujer no está mal” (Piñero, 1995, p. 173). Pero ¿qué quiere decir ser mujer y por qué parece que según determinados sujetos construyen sus significados de una forma incompatible con la del artista?

Para adentrarnos en estas cuestiones, comenzaremos con la asociación histórica de determinados tipos de música como algo perteneciente a las mujeres. Pero esa música se asociaba a tareas atribuidas a las mujeres como el cuidado, el duelo o la realización de tareas domésticas. De esta forma la música perpetúa el orden patriarcal. Además, se extrapola a la música hecha por las mujeres el carácter no profesional y no remunerado, la

música como adorno y como muestra de lo bello, lo delicado... en resumen, como forma de perpetuar dichas construcciones sociales acerca de lo que significa ser mujer (Die, 1995, p. 214-215).

Es posible que en muchos casos en los que se creyera estar traspasando los límites de lo establecido para cada género caigamos en el engaño y no seamos capaces de ver cómo dichos comportamientos simplemente refuerzan las convenciones y los deber ser. No se trataba simplemente de que una mujer accediera a la música, sino de que ese acceso a la música significara un acceso a lo público al ámbito creativo y al reconocimiento de su valía desde lo público y lo masculino. Ello no significa, ni mucho menos, que los tipos de música relacionados con el ámbito doméstico y de los cuidados sean inferiores, sino que el hecho de que sean espacios de género sólo refuerza los estereotipos y los lugares físicos asociados a ellos.

También existe el convencimiento de que el aumento del número de mujeres dedicadas a la enseñanza musical a finales del s. XVIII está relacionado con la búsqueda de independencia económica de las mismas, mediante la profesionalización en el ámbito musical (Adkins, 1995, p. 99). Resulta interesante plantearse por qué en su momento fue coherente el hecho de que una mujer se relacionara con la enseñanza musical con el objetivo de independizarse económicamente. Podemos preguntarnos qué motivaba esa consecución de la independencia. ¿Quizá era porque ser mujer en ese momento significaba buscar una manera de ser independientes económicamente?

Manteniendo este hilo reflexivo, al igual que Labajo (1995), podemos cuestionarnos si la necesidad de agrandar mediante la música es realmente algo femenino o si se trata de una construcción sociohistórica (p. 88). Ello nos lleva a reflexionar sobre hasta qué punto esa vivencia de las mujeres sobre la música era natural o estaba creada. O incluso, al contrario, por qué ha sido posible imaginar a lo largo de la historia que semejantes vivencias colectivas no estaban socialmente construidas.

Si analizamos el deber ser de las mujeres en la época vemos que este pasaba por cualidades como la virtud y la dulzura además de la modestia, no por el talento. Ello llevaba al hecho de que los padres prohibieran firmar a sus hijas como autoras de una obra artística. Pero lo más relevante es que esta prohibición se consideraba tan legítima que ni siquiera era necesaria para evitar el reconocimiento de la autoría femenina (Greer, 2005, p. 15). Con ello vemos que muchas dinámicas generadas, y que marcaban las relaciones de las mujeres con el arte, venían dadas a su vez de la reproducción de otras dinámicas de significado y coherencia acerca de lo que significaba ser mujer en un tiempo y espacio concretos.

Una dicotomía que sólo podía desembocar en la elección y la renuncia planteaba que ser una artista requería ser una mujer asexuada. Pues si la artista pretendía mantener sus “atributos de mujer” en aquella época, tales como la dulzura, la delicadeza, etc., sería considerada como una artista de segunda categoría (Greer, 2005, p. 76). Dicho dilema es sólo un ejemplo de otros tantos que constituían una serie de trabas en el camino de autoconstrucción de la artista. Y algunos de estos argumentos atacaban directamente a los significados de artista y de mujer, incompatibilizándolos desde su tópico.

No podemos omitir la cuestión acerca de los significados que rondaban a la mujer artista y compositora y al porqué de su éxito. Pues como veremos, este se construye de una forma diferente a la del compositor, sin jamás significar lo mismo.

Un ejemplo de ello era el hecho de reconocer y apreciar la destreza de la mujer, pero atribuirle a su belleza, su encanto y su juventud, al igual que su éxito (Mayayo, 2003, p. 35). Parece que no era cuestión de que hubiera talento, ya que se reconoce su presencia. ¿Pero por qué parece no ser suficiente con ese talento? ¿Por qué no sirve de respuesta al éxito de una mujer? De nuevo vemos cómo se reproducen los estereotipos que construyen a la mujer como un ser bello.

Para autoras como Greer el hecho de que la mujer entendida como “objeto de devoción platónica” participe en el arte demuestra que el arte y el cerebro superan al cuerpo y los músculos (Greer, 2005, pp. 288-289). Sin embargo podemos preguntarnos, una vez más, si

esta afirmación no supone una perpetuación sin precedentes de los estereotipos de género en el arte.

Y es que, tal y como observa Mayayo, si se dan por válidos los criterios de valoración estética establecidos históricamente es fácil olvidar que son esas ideas las que han resultado en la invisibilización de ciertos grupos (Mayayo, 2003, p. 65).

4. LA MUJER Y EL GENIO

4.1 Tensiones entre el ser genio y el ser mujer

Hemos podido deducir cómo los conceptos de mujer y genio plantean su propio deber ser. “Al aplicar el término «genio» a las mujeres, la crítica feminista reescribe la historia desde su propio esquema de valores” (Mayayo, 2003, p. 71).

Es preciso reflexionar, tal y como hace la autora, sobre las consecuencias del establecimiento del pensamiento artístico-femenino. Pues puede desembocar involuntariamente en una mera sustitución de un canon hegemónico por otro de dicha índole (Mayayo, 2003, p. 78). Y esta cuestión nos lleva a preguntarnos si realmente se puede hablar de una sola forma de concebir el arte desde el feminismo. Si no solo hay un feminismo, ni un solo tipo de mujer, ni una misma vivencia de estas o una sólo forma de plasmar dichas vivencias en el arte. Pues la antropología no sólo busca desnaturalizar los procesos hegemónicos. También se fundamenta en la necesidad de desuniversalización de dichos procesos.

Podemos observar cómo ese deber ser de género en la época era un condicionante ya desde el inicio de la actividad artística. Pues tal y como Adkins (1995) rescata, el hombre que decidía crear se dedicaba directamente a la composición. Sin embargo, la mujer, consciente de estos obstáculos tomaba la composición como una actividad secundaria de forma inmediata (p. 162-163). De nuevo vemos cómo el contexto social es el principal eje en la toma de decisiones y prioridades para los seres sociales en tanto que componentes del mundo del arte.

Las aportaciones de las mujeres en la música no parecen pertenecer a una línea evolutiva única de la música. Con ello viene el riesgo de que estas sean consideradas como residuales (Cascudo, 1995, p. 187).

De una forma más radical, Mayayo (2003) afirma que la creación artística en la cultura occidental se basa en la paradoja mediante la cual la mujer, simultáneamente, sufre una hipervisibilización como objeto de representación y una invisibilización en tanto que sujeto creador. Esta ausencia no sería una mera omisión casual e irrelevante, sino que supone incluso una de las condiciones de posibilidad del arte (p. 21 y 51).

Por todo ello, en lugar de aplicar el concepto de genio a la mujer y a lo femenino, propone la deconstrucción de la noción de genio como un punto base para establecer una historia del arte feminista. Y es que cuando se habla de artistas, no se les especifica como hombres, sino que se da por hecho que son hombres (Mayayo, 2003, p. 62 y 52).

Si observamos el contexto de creación y los deber ser sociales de una sociedad patriarcal, observamos que para las mujeres no era tarea sencilla sentir confianza en sí mismas para poder desarrollarse plenamente. En un contexto como este, el triunfo de la artista siempre era entendido como un raro fenómeno excepcional, cuya invisibilización se producía ya sólo con el paso del tiempo (Caso, 2008, p. 154 y 155).

La mujer sufre presiones contradictorias relacionadas con el deber ser, pero la mujer artista es la más atormentada. Pues la construcción de la mujer como ser débil y reprimido no puede crear artistas (Greer, 2005, p. 334 y 337). De alguna manera no existe el genio femenino.

Sin embargo, para Mayayo (2003) la mujer genio existe, pero “es simplemente una anomalía incómoda en la trama narrativa de la exclusión” (p. 67). Por lo tanto, que una mujer no cumpla su deber ser como mujer y se atreva de alguna forma a cumplir un papel

que parece no estar escrito para ella, resulta un estorbo para la reproducción de los roles de género y de la convención preexistente dentro del mundo del arte

Quizá una de las afirmaciones más interesantes consista en que la producción artística femenina se valora en tanto a la pertenencia de estas a “lo femenino” (Mayayo, 2003, p. 51). Es decir, no significa lo mismo una obra de arte si es creación masculina o femenina. Ello nos lleva a reflexionar sobre una nueva cuestión. Y es que, si bien que la obra de una mujer tiene un significado social de gran magnitud y supone un triunfo, es posible que ese significado reste importancia al valor que le daríamos a la obra en sí misma, tal y como sucedería si el creador fuera un hombre. Pues al darse por hecho su participación en tanto que artista, la valoración de la obra recae de una forma más directa sobre ella de alguna manera, y no tanto en lo que supone para todos los hombres el hecho de haber sacado una obra adelante. Se trata de un triunfo tan privilegiado que ni siquiera es observado como tal, pero sí lo serán sus logros personales y lo que quiere significarse con la obra en concreto. Lo masculino y lo femenino con respecto al arte generan, por lo tanto, diferentes formas de triunfo en el mismo. Y de esta forma las vivencias para hombres y mujeres creadores se construyen de formas radicalmente diferentes.

Mayayo (2003) afirma también en esta línea que el daño de la ideología romántica no es el desprecio a la femineidad o a lo femenino, sino el desprecio hacia las mujeres, lo que dificulta la construcción de una estética feminista (p. 71). Quizá con planteamientos como este surjan reflexiones que generen un espacio al triunfo de una mujer creadora sea la propia obra en sí y no tanto el hecho de que siendo mujer ha conseguido abrirse paso en la senda de la genialidad, obviando el valor socialmente intrínseco que pueda tener su obra.

Para Caso (2008), la historia de estas mujeres fuertes y luchadoras acaba con la muerte en la pobreza y el fracaso, pero sin arrodillarse ante los hombres (p. 249).

Según distintas autoras, la compositora constituye una figura existente pero invisibilizada. Para otras no ha podido existir realmente una mujer genio porque las condiciones sociales no lo permiten. Y en esta cuestión radica la dificultad de las compositoras de pensarse como tal y de construirse a sí mismas como genios y artistas.

¿Por qué el genio se define sin sexo de forma implícita, se niega la posibilidad de ser una mujer genio? ¿Es en ese momento cuando se justifican definiciones de genio masculino o existía una predisposición?

No parecen importar los atributos concretos en sí mismos. Es decir, parece irrelevante qué atributo pertenece a cada género. Lo único determinante es que sólo será aceptable como genio el hecho de tener los atributos que en ese momento sean considerados como masculinos, independientemente de que en otra época fueran atributos femeninos. Como una historia de la que conocemos el final. Una definición, un traje hecho a medida para el género masculino que asegura su puesto como genio en la hegemonía social.

4.2 La familia de la mujer compositora

“El comportamiento de cada integrante del proceso artístico (...) es consecuencia de su posición en ese campo” (García Canclini, 2006, p. 90). Este autor se centra en las redes sociales de poder que crean los sujetos involucrados en un mismo contexto, en este caso en el mundo del arte de la música. De esta forma se crean posturas relativas y jerárquicas entre ellos. Y con ello observamos que no es sólo que el mundo del arte crea un tipo de cada uno de los intermediarios y actores, sino que, dentro de la dinámica interna del mundo del arte, cada parte adquiere sus funciones, comportamientos y convenciones. Y dichas funciones y actitudes no estarían determinantemente enlazadas a un solo grupo o a una sola tipología de acción. La posición en el mundo del arte condicionará sin duda la actividad desempeñada.

Y es que, si bien el mundo del arte da lugar a un tipo de actores y dinámicas, esos propios actores y dinámicas condicionados pueden afectarse entre ellos generando nuevas dinámicas, posibilidades de acción y significado, adquiriendo el mundo social la capacidad de transformación y resignificación.

En el caso de las mujeres compositoras y artistas, veremos cómo su posición en el mundo del arte influyó en su comportamiento y en sus posibilidades. Incluso más allá de la propuesta de Canclini, nos adentraremos no sólo en el mundo del arte como tal, sino en el mundo social que incluye del contexto familiar de la autora. Se trata de un mundo social de doble característica. En la mayor parte de los casos lo familiar formaba parte de lo artístico. Y es que, como ya hemos estudiado, los mundos sociales están interrelacionados entre ellos, como una prueba más de su innegable complejidad. Pues las dinámicas de censura e invisibilización traspasaban distintos mundos sociales del arte, pero la mujer se ve afectada en todos ellos por el hecho de serlo.

Sin embargo, esta situación también tiene sus consecuencias directamente sobre el producto artístico. Para Greer (2005), el arte hecho por mujeres presenta elementos subyacentes sobre la opresión, la autocensura, o lo que denomina introversión narcisista (p. 7).

Aún así, podemos afirmar que la práctica musical femenina no estaba restringida ni mucho menos al ámbito doméstico (Lorenzo, 1995, p. 23).

De hecho, “Las mujeres han hecho música en todas las épocas y en todas las culturas; unas veces dentro de los límites permitidos a su sexo; otras saliéndose de ellos.” (Die, 1995, p. 214). Pasando por alto lo revelador de esta afirmación, a continuación, nos centraremos en una cuestión que surge de esta reflexión. Pues si bien parece que las mujeres siempre han hecho música, es pertinente preguntarnos, de qué manera, bajo qué dinámicas y normas sociales, para quienes, bajo qué aspiraciones y, sobre todo, si estas eran susceptibles de ser cumplidas.

4.2.1 La importancia del contexto

Las mujeres compositoras crean desde su propio contexto sociocultural, en tanto que actrices sociales. De ahí se afirma la necesidad de observar las circunstancias particulares de creación para no caer en una visión errónea de la artista; que es “tranhistórica y monolítica” (Mayayo, 2003, p. 57).

Labajo (1995) nos remite al hecho de que la opinión de diversas mujeres acerca de la conciliación entre el arte y la familia no es compartida (p. 91). Con ello nos encontramos con la necesidad de evitar caer en el error de una única vivencia de esta realidad por parte de las mujeres a pesar de que podamos hablar en rasgos generales sobre los agentes condicionantes de su actividad creativa.

De hecho, autoras como Greer (2005) aseguran que la actitud de una mujer frente al arte está vinculada de alguna forma con su relación con los hombres (p. 36). Pero quizá no sólo contemplemos cómo la vivencia de la mujer con el arte sea limitada por la presencia de los hombres, sino que quizá podamos hablar de un doble vínculo que afecta a la relación de la mujer con el arte. Pues parece que por una parte está su relación con un ámbito masculino, pero también su relación con lo masculino va a condicionar su relación con el arte.

Y es que, los cabezas de familia limitaban la actividad artística de sus parientes femeninas solteras, quienes se encontraban entre la necesidad de no mantenerse ociosas, pero también coartadas ante la imposibilidad de aceptar encargos (Greer, 2005, p. 25). Se trata de otro ejemplo acerca de cómo una dinámica social, en este caso consistente el poder de decisión del hombre sobre la mujer en tanto que dinámica, afecta a otras dinámicas en ese contexto formado por diferentes aspectos y dimensiones sociales. Con ello observamos que no podemos estudiar a las mujeres en el arte en sí mismas, hemos de estudiar su contexto y otras muchas dinámicas sociales que surgen en este contexto. Pues de alguna manera nos dan las respuestas acerca de por qué se dio un desarrollo y no otro en la relación de la mujer con el arte y cómo esto cambió, si se dio el caso, la relación de la mujer consigo misma y en la forma de pensarse a sí misma en tanto que artista.

Si tomamos en consideración el caso de compositoras casadas con músicos vemos como estas seguían recibiendo el peso de la carga familiar de manera exclusiva y sobre todo cuando no podían permitirse un servicio por causas económicas. Por ello, llama la atención

el hecho de que las compositoras en edad madura fueran más prolíficas, pues ya no tenían que ocupar todo su tiempo en la crianza (Adkins, 1995, p. 99-100).

Greer (2005) afirma que se da por hecho que en las parejas de artistas el hombre inicia e innova y la mujer se limita a ser una fiel imitadora y de alguna manera, reproductora. (p. 44) Observando esta afirmación cabe preguntarse hasta qué punto la manera de entender a los actores sociales no es más que el deseo del resto de actores de encajar a cada personaje en un papel predefinido socialmente. Ello no significa que fuera menos real, pero en este caso nos referimos a la dinámica de producción y reproducción de significados relacionados con el denominado “deber ser” antropológico, mediante el cual se generan una serie de papeles y expectativas que han de ser cumplidas o que se espera que sean cumplidas. Y este deseo de cumplir con el deber ser, provoca que se entiendan los papeles de unas determinadas formas.

De hecho, para Greer (2005) “Ellas se casan tendiendo “hacia arriba”. Una artista busca casi siempre el amor en el objeto de su admiración, en otro artista, mayor que ella o superior a sus ojos.” (p. 55).

La autora afirma que todas las artistas que se dan a conocer en el s. XIX estaban emparentadas con pintores reconocidos, lo que le lleva a considerar inevitablemente que las mujeres que no formaban parte de estas redes sociales del arte quedaban de alguna forma excluidas de dicho arte. Por ello, estudiar a la mujer artista es estudiar de alguna forma a la mujer emparentada con un artista (Greer, 2005, p. 13-14).

Parece innegable la necesidad de ocuparse de los parientes de los pintores. Incluso queriendo estudiar a la mujer artista parece que debemos buscar en el artista, como si directamente no se pudiera concebir que la artista pueda, en su coherencia, ofrecer una imagen y un sentido propios a su existencia y obra.

Incluso más: “Su participación en las artes gráficas fue probablemente una respuesta sometida y filial al entorno familiar y a sus presiones” (Greer, 2005, p. 14). Y es que, la familia coartaba la creatividad limitándolas a la forma de trabajo familiarmente establecida (Mayayo, 2003, p. 50).

A modo de breve conclusión, nos encontramos con que, en algunos casos la familia no sólo limita la forma de actividad y de relación con otros agentes del mundo del arte, como ya hemos visto. Sino que, en algunos casos, la participación en el mundo del arte era, para muchas mujeres emparentadas con artistas masculinos, un deber ser, una reproducción de su propio contexto familiar destacado por la carencia de un espacio en el que las mujeres podían decidir su participación laboral.

5. CONSECUENCIAS SOCIALES

5.1 Invisibilización

“En el s. XIX se aprecia un incremento en cantidad de mujeres incorporadas a la música, pero no en cuanto a la producción musical relevante ni a la calidad artística resultante derivada de esa incorporación, por lo que no es plausible agrupar desde una perspectiva global los aportes femeninos más significativos, sino analizar individualidades aisladas.” (Valdés, 1995, p. 67).

Si bien, ya desde el s. XVIII, las compositoras se veían limitadas por su condición social y no podían innovar en las formas, aunque conocían las innovaciones (Adkins, 1995, p. 99), lo más interesante es cómo la autora lo denomina condición social y no natural. Pues, aunque podría ser algo obvio, no resultaba extraño el naturalizar la condición socialmente creada de la mujer y reforzar de esa forma el argumento de superioridad.

En cuanto a las distintas dinámicas sociales que reproducían la realidad de la invisibilización existen diferentes aspectos a tratar. Muchos de ellos se relacionan con el deber ser de género de la época, que por una parte dificultaba la vivencia de un papel asignado al hombre y que por otro mantenía las prioridades de la mujer en el hogar. Sin

embargo, también existen unas dinámicas más concretas más interrelacionadas con el funcionamiento del mundo del arte propiamente dicho.

Pronto se hizo evidente que la posibilidad de establecer redes sociales dentro del mundo del arte era un hecho fundamental y condicionante de las posibilidades de un artista para salir adelante. Además, las mujeres tenían que pasar por la figura masculina familiar como el padre o el marido antes de poder llegar a establecer otras relaciones personales (Adkins, 1995, p. 80). Es decir, las mujeres parece que tienen mediatizadas estas relaciones con los mediadores de su propio mundo del arte, simplemente por el hecho de ser mujeres.

Otra posible causa que de alguna manera explica esa invisibilización de las mujeres compositoras podría situarse en la pérdida de sus obras.

Pues existen datos de mujeres compositoras cuyas obras se perdieron y que la razón sería la dificultad para encontrar editor, siendo mujeres y dependiendo de una figura masculina cercana (Adkins, 1995, p. 85). Con ello vemos que el ser mujer condiciona no sólo las posibilidades de acción sino la relación con otros componentes de ese mundo del arte. Sin embargo, lo relevante en este caso no es el hecho de que las obras de estas compositoras se perdieran, sino las dinámicas “causa” que provocan este efecto. Es decir, la pérdida no es el asunto relevante, sino el escaso valor que tenían, hasta el punto de perderse sin que se considere esto una pérdida.

Desde otro ángulo, parece evidente la necesidad de considerar las condiciones de vida y trabajo de estas mujeres invisibles, quienes bajo un contexto de creación patriarcal difícilmente podían sentir la confianza suficiente en sí mismas como para desarrollarse artísticamente. Por lo tanto, una de las consecuencias que tenía esta realidad a la que se enfrentaba la mujer era el hecho de que su triunfo era observado siempre como algo excepcional y silenciado por la posteridad (Caso, 2008, p. 154-155). Tanto esa construcción del triunfo como una excepción como la posterior invisibilización que señala la autora nos dan pistas acerca de cómo se reproducía la labor de la mujer artista en cuanto a significados. Y dichos significados constituían en sí mismos un nuevo deber ser acerca de lo que significaba ser mujer, lo que significaba ser artista y las dificultades, incoherencias y consecuencias que tenían el intentar ser ambas.

Además de observar las distintas causas de la invisibilización de las mujeres compositoras también se habla de distintas formas de invisibilización. Según esta autora, las artistas olvidadas no lo son sólo por ser eliminadas del canon sino porque sus obras, peor que ser eliminadas, eran atribuidas a lo largo de la historia a parientes masculinos. Y, por otra parte, las artistas fueron olvidadas en tanto que todas eran artistas menores, con la intención de reforzar dicho planteamiento (Caso, 2008, p. 153-154).

Realmente podemos preguntarnos si existe una invisibilización mayor para un actor social. No sólo desaparece el reconocimiento a su presencia, sino que esta se ve vilmente ultrajada por actores de su propio mundo del arte. Y estas dinámicas fueron normalizadas de tal forma que casi nos permiten hablar de una doble invisibilización.

5.2 Lucha

Rompiendo esta invisibilización encontramos mujeres a las que Valdés (1995) defiende como precursoras. Pues desafían las tradiciones que limitan su entrada al mundo profesional musical y que no las reconoce como sujeto de creación artística (p. 65).

Las mujeres visibles lograron una representación pública mediante la lucha, elemento indispensable que se haya presente en cada uno de sus logros y su reconocimiento (Adkins, 1995, p. 17). El hecho de que la lucha se defina como un elemento indispensable para que las mujeres compositoras logren tener un reconocimiento como artistas nos remite por una parte a las condiciones de su invisibilización como elementos adyacentes al mundo del arte y, por ende, al contexto sociocultural en ese espacio y tiempo concretos. Y, por otra parte, siendo esta lucha un elemento igualmente perteneciente al mundo del arte, podemos apreciar cómo todo constructo social contiene en sí mismo las dinámicas, no sólo que lo reproducen, sino también las que lo destruyen tal y como era y lo redefinen

Actualmente, la mujer artista no es tan contemplada como una musa, pero continúa la tendencia a su adulación en detrimento de una crítica más fundamentada en su tarea artística propiamente dicha (Greer, 2005, p. 75).

La invisibilización, definida ahora como consecuencia de múltiples dinámicas, genera a su vez una reacción. Y esa reacción se compone de dinámicas de lucha consciente, que implican a toda la sociedad en cuanto a agente colectivo de transformación.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para finalizar hemos de volver al punto de partida. En el transcurso de esta investigación hemos comprobado cómo la sociedad crea determinados actores, cómo se gesta una coherencia sobre qué es posible y qué no lo es a nivel social. Y hemos visto cómo determinados colectivos se ven condicionados por esos acuerdos conjuntos.

El hecho de que la figura del genio dependa de tal forma de la sociedad, tanto para darse como para imposibilitarse su existencia, nos lleva a varias conclusiones.

Todo se construye en torno a entramados de significación en torno a los conceptos de genio, mujer e incluso en torno al significado de ser invisible. Igualmente, relevantes son las reacciones sociales que generan cada significado

El hombre, en tanto que sujeto masculino, parece un ser humano con todas sus capacidades por desarrollar y sin más límites que los suyos propios. En cambio, la mujer antes que humana es mujer y parece tener un papel predefinido con la sociedad.

Ello nos recuerda que, bajo las dinámicas que crean a cada actor del mundo del arte, se esconden dinámicas que trascienden el mundo del arte propiamente dicho. Eso nos recuerda que el mundo del arte está inscrito y atravesado por múltiples mundos sociales.

Por otra parte, esas dinámicas no son meras reproducciones. Integran significados y connotaciones acumulativas de carácter temporal, subyacen a intereses y tensiones entre las partes y se trata de dinámicas vivas y de carácter transformador.

Es la coherencia del entramado social la que nos remite entender cada suceso, analizarlo y criticarlo. Lo observado, por lo tanto, dice más de lo que podemos percibir que del fenómeno en sí mismo, si este puede considerarse de forma ajena a la mirada que lo crea. De la misma forma, a su vez se refleja el contexto en el que se crea el deber ser y las condiciones de su ruptura.

Dentro de una situación de invisibilización social encontramos tanto las dinámicas que las permiten como las ideas de reacción y lucha, que pueden acabar con su propia dinámica y cuya presencia se debe a que socialmente se dan las condiciones de posibilidad para ello.

Por último, podemos reflexionar sobre las consecuencias de tomar conciencia del hecho de que, de alguna forma, sólo vemos lo que podemos ver. Lo mismo sucede con la hipótesis de este trabajo, no es propia en el sentido de que socialmente existe un espacio para realizar la pregunta.

Y dicha pregunta podría impulsar otras líneas de investigación futura, tales como el estudio de las respuestas de las compositoras invisibilizadas o los procesos de lucha concretos que pueden resignificar instrumentos y espacios. Ejemplos de ello son la relación con el piano y su significado como instrumento compositivo o la labor docente de las mujeres en la música como forma de profesionalización.

La percepción de que todas estas dinámicas son construcciones sociales aumenta nuestra responsabilidad sobre ellas. Es posible evitar la reproducción automática de cada deber ser y socialmente existe la capacidad de evitar naturalizar ciertas dinámicas y sus consecuencias. Y es que el estudio de estas causas como una manera de toma de conciencia social no solo demuestra una transformación, sino que también induce a ella. Quizá sea la única forma de acabar con la necesidad, socialmente autoimpuesta, de elegir entre ser genio o ser mujer.

Sabiendo esto, ¿por qué todavía no hablamos de mujeres genio?

REFERENCIAS

- Adkins, P. (1995). *Las mujeres en la música*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Becker, H.S. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*, El libro de bolsillo. Música. Alianza Editorial. Edición española de Francisco Cruces.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Cascudo, T. (1995). Los trabajos de Penélope musicóloga: musicología y feminismo entre 1974 y 1994. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 179-191). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Caso, A. (2008). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Barcelona: Editorial Planeta
- Die, A. (1995). Mujeres en la música. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 213-223). Madrid: Horas y horas la editorial.
- García Canclini, N. (2006). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. México: Siglo XXI editores.
- G. de la Cueva, C. (2016). *Mamá, quiero ser feminista*. Barcelona: Penguin Random Hause Grupo Editorial
- Greer, G. (2005). *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras antes de 1950*. Madrid: Editorial Bercimuel, S.L.
- Harari, Y., N. (2019). *Sapiens. De animales a dioses*. Barcelona: Penguin Random Hause Grupo Editorial.
- Heinich, N. (2002). *La sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós
- Labajo, J. (1995). El controvertido significado de la educación musical femenina. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 85-101). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Langer, S.K. (1967). *Sentimiento y forma. Una teoría del arte desarrollada a partir de "Una nueva clave de filosofía"*. Ciudad de México: Centro de Estudios Filosóficos: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lorenzo, J. (1995) La historia de las mujeres y la historia de la música: ausencias, presencias y cuestiones teórico-metodológicas. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 19-37). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Piñero, C. (1995). Compositoras iberoamericanas. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 159-178). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Sancho, A. (1995). Disonancia y misoginia, "Salomé" Strauss y el mito de la mujer fatal. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 103-133). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Valdés, A. (1995). Caracterización de mujeres notables en la música colonial cubana. En *Música y mujeres, género y poder* (pp. 63-83). Madrid: Horas y horas la editorial.

ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LA *SUITE ANTIGUA* PARA VIOLÍN Y VIOLA OP. 108 DE SANTIAGO J. BÁEZ

ANALYSIS AND STUDY OF THE SUITE ANTIGUA FOR VIOLIN AND VIOLA OP. 108 BY SANTIAGO J. BÁEZ

Juan Fernández Amo

Conservatorio Superior de Música *Andrés de Valdelvira* de Jaén

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en la obra Suite Antigua Op. 108, compuesta por Santiago José Báez Cervantes. Su contenido comprende, por una parte, una contextualización histórico-musical de marco global, tratando los diversos estilos compositivos que encontramos en la época del autor y cómo estos han ido surgiendo, para posteriormente, concretar sobre el ámbito musical español, en el que se desarrolla la actividad compositiva del autor, culminando con un acercamiento directo a la figura de este, así como de su obra. Por otra parte, se presenta el análisis de la obra, desde los parámetros estilístico, interpretativo y estético.

Palabras clave: Suite Antigua; música de cámara; violín; viola; Santiago Báez; música contemporánea; compositores españoles; vanguardia, siglo XXI.

ABSTRACT

This research work focuses on the piece Suite Antigua Op. 108, composed by Santiago José Báez Cervantes. On the one hand, the substance covers a general historical and musical context, treating the different composition styles we find during the composer's era and how they have emerged, subsequently, to specify about the musical spanish area, in which it developpes the author's composition, finishing with a direct approach to him as well as his work. On the other hand, we report the analysis from the estilistic, intepretative and esthetic parameters.

Keywords: Suite Antigua; chamber music; violin; viola; Santiago Báez; contemporary music; spanish composers; vanguard; 21st Century.

ABREVIATURAS

Acomp: Acompañamiento
C: Compás
Op: Opus
Pizz: Pizzicato
S: Semifrase

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la música de cámara en el siglo XXI sigue el proceso evolutivo lógico del tránsito estilístico inherente a la creación musical. Este hecho trae consigo nuevos planteamientos dentro de los ámbitos compositivo, técnico-instrumental e interpretativo, generando así una serie de innovaciones que el instrumentista debe abordar con un profundo conocimiento, para interpretar con rigor aquello que está escrito.

La aparición de nuevas formas de expresión, de nuevos lenguajes y la utilización de recursos técnicos innovadores o de mayor complejidad, es una constante en el mundo de la composición, en cuya vanguardia actual se encuentran compositores impregnados de una estética compositiva fundamentada en la búsqueda de nuevos estímulos a través de estilos totalmente libres: “Se hace patente la complejidad del campo estético, como una ruptura entre el arte antiguo y el nuevo, en el cual plásticos, escritores, músicos y otros artistas exploran las posibilidades de sus propios materiales” (Loaiza, 2019).

Así pues, el reto del intérprete ante este nuevo repertorio, exige, no solo el conocimiento profundo, antes mencionado, sino la capacidad de entender el proceso o las estrategias constructivas del compositor.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes y rasgos generales

Para entender la situación de la composición musical actual debemos tener una perspectiva cercana del pasado, observar cómo fue el proceso en el que poco a poco los compositores se fueron alejando de la tonalidad y cómo esta dio paso a nuevas formas de expresión o un nuevo lenguaje musical.

Según Marco (2017, pp. 20, 21) fue Schönberg el mayor precursor de este cambio armónico. Con la fusión de sus grandes influencias, Wagner y Brahms, llegó a la conclusión de que la tonalidad había encontrado su límite, por lo que trabajó en una concepción musical atonal, que rompiera con todas las normas anteriores y dotara a la música de una total libertad. No obstante, esto implicaba un problema: la pérdida de aquella estabilidad que caracterizaba a la *práctica común*¹.

Para solucionarlo, diseñó un sistema al que denominó dodecafonismo, que consiste en ordenar los doce sonidos de la escala cromática en una serie de carácter melódico que establece el compositor y permanece inalterable durante toda la obra. Esta puede ser presentada de cuatro formas distintas: natural, retrogradada, invertida e inversión retrogradada (Albet, 1974, p. 92).

Fubini (2005) en su obra explica el concepto de *emancipación de la disonancia*, del cual se sirvió el propio Schönberg para sentar las bases de la dodecafonía:

El oído se habituó a distinguir las consonancias de las disonancias, probablemente porque los sonidos disonantes se hallaban entre los últimos armónicos; sin embargo,

¹ Morgan (1999, p. 18) define la práctica común como aquel periodo en el que se compuso bajo las reglas de la tonalidad.

“una mayor familiaridad con las consonancias más remotas, o sea con las disonancias, eliminó gradualmente las dificultades de la comprensión e hizo posible, en definitiva, no solo la emancipación del acorde de séptima sobre la dominante y de los demás acordes de séptima, de las séptimas disminuidas y de las quintas aumentadas, sino también la de las disonancias más remotas existentes” ... Emanciparse de la disonancia significa, por consiguiente, suprimir la base de la armonía, que se regía precisamente, por el hecho de que el oído se había habituado a advertir ciertos acordes como disonantes y a pretender su resolución con una consonancia. Después de todo, consonancia y disonancia eran conceptos históricos, precedidos, producidos como consecuencia de determinadas prácticas y costumbres musicales. (pp. 452, 453)

El siguiente paso al sistema dodecafónico fue dado por compositores como Boulez o Stockhausen, que aplicaron los principios de la serie no solo a las doce notas de la escala, sino también a las dinámicas, las duraciones, los tempos, y las articulaciones. Surge así el serialismo (Benett, 2008, p. 80).

En general, durante la segunda mitad del siglo XX se pretendía dotar a la música de nuevas sonoridades hasta ahora inexploradas, por lo que los compositores se centraron en aspectos como el timbre, cualidad que no había sido muy considerada en épocas anteriores -de hecho no siempre se escribía para instrumentos concretos, sino que se empleaban aquellos que hubiera disponibles-, y el ritmo, lo cual derivó en la creación de nuevos instrumentos, así como en la adición a la música de sonidos hasta ahora considerados como ruidos, además de un enaltecimiento del papel jugado por la percusión. Figuras claramente representativas de esto fueron Claude Debussy, en el ámbito del timbre, y compositores como Stravinsky, quien retoma la tradición de la danza como sostén del ritmo musical en sus ballets, Ligeti, que se encarga de estudiar los ritmos africanos, dotando de polirritmia a su música, y Messiaen, con su estudio del canto de los pájaros y los modos rítmicos de la música hindú (Marco, 2017).

Alsina y Sesé (2006, p. 94) explica otra posible salida de la tonalidad: el microtonalismo, es decir, el empleo de intervalos menores que el semitono. En un principio esta idea es factible, ya que instrumentos como los de cuerda están preparados para ofrecer esta posibilidad, pero el problema fue la casi inexistente costumbre de los instrumentistas de realizar estos sonidos, debido a la educación musical recibida basada en la afinación temperada. Incluso el compositor Alois Haba mandó construir pianos divididos en cuartos de tono para interpretar sus obras, pero el uso de dichos instrumentos era imposible para un músico clásico.

Como buena opción frente al serialismo surge también el minimalismo, una reacción que contrastaba con la exuberancia del expresionismo, e incluía simplicidad y reiteración. No obstante, no debía identificarse solo con estas características, ya que muchos de los compositores que encajaban dentro del estilo huían de ser considerados minimalistas para evitar que su música se relacionase exclusivamente con lo repetitivo. Realmente, estamos ante un empleo de medios de un número más reducido, cuyo fin no era normalmente la emisión de un mensaje, sino más bien la búsqueda de un ambiente, jugando con la psicología de la audición. Un claro ejemplo de este estilo es el compositor Scelsi, cuyas obras se basan en un sonido central y reiterativo, huyendo de lo contrastante. Como ocurre en *Quattro pezzi su una nota sola*, o *Uaxuctum* (Marco, 2002, pp. 409, 410).

También debemos destacar la aleatoriedad musical, un término que incluye diversos procesos en los que interviene el azar, aunque este suele estar controlado de alguna forma. Esto puede pasar de ser algo tan sencillo como dar la posibilidad de elegir entre varias opciones dadas, hasta llegar a complicar las reglas del procedimiento con numerosos pasos resultando incluso laberíntico. No obstante, cualquier desenlace obtenido estaría incluido en el total de posibles soluciones, las cuales ninguna está por encima de otra en lo que a probabilidad se refiere, por lo que podemos decir que la música aleatoria no es más que dejar ciertos aspectos de la composición abiertos, es decir, que pueden variar en cada interpretación (Dibelius, 2004, pp. 266, 267).

En esta misma línea encontramos un proceso compositivo que sin ser serial estaba estructurado con base matemática y sería de gran influencia para muchos de los

tratamientos texturales del siglo XX y XXI. Hablamos, pues, de la música estocástica del compositor Xenakis, la cual estaba basada en fórmulas matemáticas que podían ser tanto manuales como aplicadas con un ordenador. Esta música fue bastante criticada por los serialistas, concretamente por Boulez, quien la excluía del sistema debido a que dotaba a la música en gran medida de aleatoriedad, aunque no se percibiese en el momento de ser escuchada (Marco, 2002, pp. 354-357).

Como última técnica compositiva veremos el préstamo o *borrowing*, que consiste en el empleo de dos o más obras, mezclando diversos motivos y elementos de cada una de ellas, combinándolos entre sí y dando lugar a una nueva obra. A pesar de que la primera pieza que se valió de este procedimiento fue *Forion* de Lukas Foss, se podría decir que la obra más influyente es la *Sinfonía* de Luciano Berio, escrita para orquesta y ocho voces (Marco, 2017). La perspectiva que Marco nos ofrece en esta obra, divide a los compositores de mediados del siglo XX hasta la actualidad en cuatro tipos distintos: aquellos que representan una continuidad de los lenguajes del siglo XIX -como puede ser el caso de Jean Sibelius-, compositores de vanguardia -aquellos que tienden a innovar con el descubrimiento de nuevas técnicas-, neoclásicos -los que presentan un retorno a la estética de etapas anteriores, sin hacer uso de su lenguaje compositivo -y de transvanguardia- músicos que conocen las vanguardias y obtienen elementos de estas, aunque los mezclan con otros pertenecientes a distintas etapas de la tradición musical.

La composición musical en España

Tras esta visión global del panorama musical en el siglo XX y XXI, nos centramos en cómo afectó a España este proceso evolutivo.

En primer lugar, debemos destacar que la creación musical del país se encontraba en una notable situación de estancamiento. No obstante, con el paso del tiempo, el cambio que ocurría en el resto del mundo, se hacía cada vez más palpable en España. Esto vino de la mano de la llamada Generación del 51, un grupo de compositores nacidos en torno a 1930, que fueron los encargados de dotar a la música nacional, de las técnicas de vanguardia desarrolladas fuera del país. Quizá el poco tiempo que tuvieron para asimilar dichas técnicas facilitó que los compositores españoles contaran con una característica que los diferenciaba del resto de Europa, que fue el hecho de conservar su personalidad como compositores, a pesar de las influencias obtenidas. La Generación del 51 incluía figuras como la de Josep María Mestres-Quadreny, Josep Cercós o Juan Hidalgo, en Barcelona, y Ramón Barce, Cristóbal Halffter, Antón García Abril, Luis de Pablo, Manuel Moreno Buendía, Alberto Blancafort, Manuel Carra, Fernando Ember o Luis Campodónico, en Madrid (Marco, 1998, pp. 211-213).

Sin embargo, la tarea de introducir a la composición española en el proceso evolutivo no fue fácil, y trajo consigo diversos conflictos, como el del concierto de *Cinco Microformas*, de Cristóbal Halffter, obra interpretada por la Orquesta Nacional, cuyo tumulto hizo prácticamente imposible la reanudación del evento. Este compositor se caracterizó por mostrar un avance marcado por la búsqueda de contrastes y nuevos efectos, dentro de un lenguaje ligado a la tradición y al signo españolista. Entre sus obras, podemos destacar *Tres piezas para cuarteto de cuerda* o *Concertino*, influenciadas por Stravinsky, y la ya mencionada *Microformas*, que se enmarcaba dentro del ámbito dodecafónico; aunque se podría decir que su obra más importante fue *Symposium*, ya que fue el primer éxito rotundo y multitudinario de la nueva música española (Marco, 1998, pp. 216, 217).

Sin duda uno de los mayores precursores de este grupo y de gran inquietud investigativa fue Luis de Pablo. En el ámbito de la composición, contó con los consejos del maestro francés Jean-Etienne Marie y del discípulo de Schönberg, Max Deutsch, tarea que compaginó con su labor investigadora teórica en la revista *Acento*. Encontramos influencias de Bartók y del atonalismo en algunas de sus obras como el *Quinteto para clarinete y cuerda*, la *Misa pax humilium* y *Elegía* para cuerda; y del serialismo, en las *Cinco canciones de Antonio Machado*. También incluye entre sus obras música aleatoria, cuyo ejemplo es *Imaginario I*,

para clave y tres percusionistas, e *Imaginario II*, para orquesta. Por su parte, la obra *Quasi una fantasía* emplea la noche transfigurada de Schonberg como fondo de una composición orquestal (Marco, 1998, p. 220).

En esta misma línea, debemos destacar al pianista y compositor Joan Guinjoan, quien aprendió de maestros como Taltabull o Wismer y, posteriormente, estudió la música electroacústica con Jean-Etienne Marie. Es de destacar su labor de difusión en concierto y grabaciones de la música contemporánea, a través de la formación del grupo Diabolus in Musica. Sus obras están caracterizadas por el tratamiento de células musicales pequeñas, mezclándolas y agrupándolas, que combinado con la búsqueda de la variedad tímbrica y las influencias de ritmos afroamericanos y el jazz, las dotan de riqueza y expresividad. Entre estas destacan *Ab-Origine*, *Tzakol* –por encargo de la Orquesta Nacional- o *Trama*, – gracias a la cual fue galardonado con el Premio Reina Sofía- entre otras (Tranchefort, 2010, pp. 547 y 548).

La siguiente línea de compositores la conforman aquellos que, siendo posteriores a la Generación del 51, ninguno sobrepasa el año 50 de nacimiento, y cuya aparición compositiva ocurre en torno a la segunda mitad de los años sesenta. Poseen una nueva mentalidad, marcada por una independencia estilística dentro de una vanguardia que deja de ser homogénea. Dentro de estos, destacaremos dos figuras importantes: Miguel Ángel Coria, cuyas obras cuentan con unas características personales tales como la brevedad y la “dialéctica de la consonancia armónica en un contexto tímbrico” (Marco, 1998, p. 266-270) -destacando *Juego de densidades* para piano, *Interacción* para cuatro instrumentos o *Estructura para cuerda*, entre otras-, y Tomás Marco, quien obtuvo formación musical privada, la cual amplió con los consejos de Stockhausen, de quien sería ayudante. En su trayectoria compositiva encontramos un inicio dentro de la música aleatoria, tras el cual comenzó a delimitar su propio lenguaje con obras como *Trivium*, y experimentó con el teatro musical, además de basar sus composiciones en la reducción de elementos. También cabe destacar su labor como investigador en el campo de la psicología de la percepción. Algunas de sus obras más destacadas son *Aura*, para cuarteto, *Albor*, la cual cuenta con una evocación al pasado con influencias de figuras como Bartok y Webern, y *Angelus Novus*.

También cabe destacar compositores como Mauricio Sotelo, quien une las técnicas vanguardistas con material folclórico, incorporando cantaoras y cantaores de flamenco en sus obras, lo cual presentaba la problemática de fundir la tradición improvisatoria y de aprendizaje oral, con la técnica compleja de la música contemporánea, sin que el resultado sean dos elementos contrastantes (Marco, 2002 p. 447), y José María Sánchez-Verdú, cuya música se caracteriza por una búsqueda del impacto en el oyente, a través de contrastes dinámicos, y la experimentación tímbrica. Así, en sus obras incluye la voz humana, como solista o como conjunto coral, además de jugar con el tempo, incluyendo secciones rápidas, que difieren con lentas, e incluso apartados *senza misura*. También destaca por su acercamiento a la cultura islámica, tanto de ámbito musical como de arquitectura y poesía. Esto se ve plasmado, por ejemplo, en *Kitab 4*, donde se recurre al susurrado -por parte de los instrumentistas- de la palabra *nunca* en árabe, extraída de un poema de Omar Jayyam (Gan, s.f.).

No podemos concluir sin nombrar a dos grandes figuras musicales actuales, con los que el propio Santiago Báez se siente identificado en lo que a estética musical se refiere (Báez, comunicación personal, 2019): Francisco Novel Sámano y Ángel Andrés Muñoz Márquez, quienes afirma que “han sabido aunar un grandísimo bagaje musical y unos vastos conocimientos sin dar la espalda a la tradición, expresando una fuerte personalidad artística de forma original, auténtica e independiente, alejándose de cualquier academicismo dogmático imperante”.

El compositor Santiago Báez y su obra

Santiago José Báez Cervantes nace en Córdoba en el año 1982 en el seno de una familia de músicos. Tras culminar sus estudios de interpretación en la especialidad de piano, su

inquietud por la creación musical le lleva a conocer a Antón García Abril (Adolphesax), el cual le influye para plasmar en su música una constante búsqueda de nuevos recursos expresivos, extraídos de las posibilidades técnicas de los instrumentos musicales, así como la utilización de nuevos lenguajes nacidos tanto de la innovación como de la fusión de estilos, sin alejarse de un lenguaje claro y directo para el oyente (Báez, comunicación personal, 2019).

A lo largo de su carrera ha contado con numerosos encargos de instituciones, agrupaciones y renombrados solistas, como la Junta de Andalucía, la SGAE, Diputación de Córdoba, Arno Bornkamp, Luis Santana o Granada Brass Quintet, entre otros (Díaz, 2017. 11 de marzo).

Báez compagina su labor compositiva con la de pianista repertorista, la cual ha llevado a cabo en centros como el Conservatorio Superior de Badajoz, el CSM Manuel Castillo de Sevilla, CSM Andrés de Vandelvira de Jaén, en la Facultad de Música de la Universidad Alfonso X el Sabio, en el Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río de Córdoba y en los Cursos Internacionales *Alcosax*, *Villa de Montefrío*, *Cursos Internacionales de Música de Cabra*, y *Cursos de Verano "Música y Naturaleza"*. También ha realizado diversas grabaciones y conciertos como intérprete, dentro del ámbito de solista y de música de cámara (Faic).

Por último hemos de destacar su papel como docente, que le ha llevado a conseguir la cátedra de piano, por oposición, teniendo su destino actual en el Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla.

Su extensa producción musical abarca géneros como el sinfónico, destacando obras como el *Himno de la provincia de Jaén*, o su *Concierto para piano y orquesta*, obras para instrumento a solo, como los *Caprichos* para violín, y el ámbito camerístico, en el cual se encuentra la obra en la que se centra este artículo, la *Suite Antigua* Op. 108, compuesta en verano de 2013, como regalo para su amiga violonchelista Azahara Escobar y con la idea de interpretarla junto a ella, tocando él la flauta. Posteriormente realizó varias versiones combinando los instrumentos flauta, violín, viola y violonchelo (Báez, comunicación personal, 2019). La primera versión estrenada fue la de flauta y viola, de la mano de los artistas Marco Girardin y Ángel Muñoz Vella el 25 de octubre de 2016, en Dortmund (Alemania). Un año más tarde, el 27 de octubre de 2017, fueron Eva Calero y Sergio Sánchez los encargados de presentar la versión para violín y viola en Lucena (Córdoba), siendo la última versión hasta la fecha la realizada por los intérpretes Juan Fernández Amo y Guillermo Gallardo Pastor en Jaén el 17 de Septiembre de 2019, también con la formación de violín y viola.

Báez divide su trayectoria como compositor en tres etapas de madurez:

La primera va desde 2002, el año de composición de su primer opus "serio" *-Esquisses*, para corno inglés y piano-, hasta 2008, cuando obtiene su plaza como pianista acompañante en el Conservatorio Superior de Música de Badajoz. Su obra más destacada dentro de este periodo fue *Piezas andaluzas* para trompeta, la cual fue condecorada con el primer Premio de Composición de la Asociación de Trompetistas de Andalucía *Alnafir*, además de contar con gran aceptación en el ámbito pedagógico e interpretativo. Durante esta etapa, el autor cuenta con la tutela del maestro Antón García Abril, quien para él, afirma, fue "una gran fuente de inspiración, motivación y conocimiento" (Báez, comunicación personal, 2019).

La segunda etapa comienza en 2008 y transcurre en la ciudad de Badajoz. En ella, conoce a quien sería uno de sus maestros de composición y un gran referente hasta la actualidad, Francisco Novel Sámano. Este ciclo culmina al finalizar sus estudios de composición con Daniel Sprintz en el año 2016, dejando como sello de este periodo algunas de sus obras de mayor importancia, tales como el *Concierto para piano y orquesta n° 1* estrenado por él mismo con la Orquesta Sinfónica de Córdoba o *L'Arlesienne Fantasy Concert* (Báez, comunicación personal, 2019).

Con esto llegamos a la última etapa, en la cual se encuentra el compositor actualmente. Tiene su inicio con el surgimiento de tres obras que representan su estilo: *Bulerías en Montefrío* para piano y ensemble de saxofones, la *Sinfonía n° 1*, para banda sinfónica, y el

ciclo de *Rapsodias andaluzas*. Se caracterizan por una mayor complejidad armónica, aunque el autor se sigue valiendo del uso de la modalidad, mezclado con distintos centros tonales. Además, emplea diferentes texturas tradicionales y se nutre de distintas estéticas y géneros musicales, evitando cualquier purismo que pueda limitar su expresión artística (Báez, comunicación personal, 2019).

ANÁLISIS

La *Suite Antigua* Op. 108 consta de seis danzas de carácter contrastante, independientes entre sí, pero unificadas dentro del proceso interpretativo.

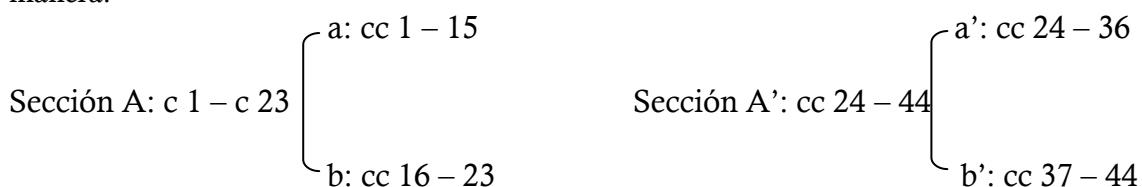
En su origen, la Suite antigua estaba constituida por breves canciones y danzas de carácter popular pertenecientes a la época medieval, que fueron adquiriendo mayor extensión y complejidad influenciadas por las composiciones realizadas en el ámbito religioso (Zamacois, 1990, pp. 151-152). A pesar de que los movimientos de esta obra no se corresponden con las distintas danzas escolásticas de la época, el autor se vale de una alternancia entre *tempo* rápido y lento para hacer una alusión a la suite barroca tradicional, fusionando “giros danzables” característicos de dicha estética, con algunos movimientos que incluyen ritmos similares a los del folklore moderno (Báez, comunicación personal, 2019).

Al no presentar, dichas danzas, un hilo conductor común, y con objeto de mostrar de forma clara y ágil la información obtenida en el proceso analítico, se procede al análisis individual de las mismas atendiendo a dos parámetros principales: estilístico e interpretativo². Por su parte, el análisis estético, sí tendrá un carácter global, atendiendo al planteamiento generalizado que el compositor refleja en su creación.

Análisis estilístico-interpretativo

Danza I

La primera de las danzas de la Suite se encuentra dividida en tres secciones perfectamente delimitadas, entre las cuales violín y viola se intercambian el papel de melodía y acompañamiento. La estructura por compases quedaría reflejada de la siguiente manera:



Esta danza de *tempo andante* presenta un pulso estable y está escrita en compás de tres por cuatro, con algunos compases concretos de cuatro por cuatro que coinciden con el final de un motivo melódico y el comienzo del siguiente:

² Todos los ejemplos gráficos están extraídos de la partitura original, proporcionada por el compositor.

Ilustración 1: Danza I Sección A, cambio de compás 3/4 a 4/4 – cc 14 al 16

En cuanto a la melodía, está constituida por movimiento conjunto, con pequeños saltos de 3^a, y en ella destacamos la figuración de corchea con puntillo y semicorchea dentro de una misma ligadura. Es en el acompañamiento donde encontramos diversos saltos de 4^a, 5^a, 6^a e incluso de 7^a.

Ilustración 2: Danza I Sección A', melodía en viola y acomp en violín - cc 26 al 32

El uso de recursos del instrumento es bastante variado. Por un lado, la articulación presenta una sonoridad contrastante entre ambas voces, debido a la utilización alternada de *pizzicato* y *legato*. Por otro, cabe destacar el empleo del trémolo, coincidiendo con un aumento y disminución de la dinámica de forma repentina. Por último, encontramos armónicos naturales y artificiales en el papel de la viola. La dinámica general de esta danza oscila entre *pianissimo* y *piano*.

Pese a la ausencia de armadura -característica común en todas las danzas de la *Suite*-, la primera danza muestra, a lo largo de toda su extensión, un explícito centro tonal sobre *Re*, con el empleo de la escala menor natural, por lo que podríamos hablar del empleo del modo *Eólico*.

Danza II

La segunda danza se encuentra dividida en tres partes. Las secciones A y A' son de una extensión mayor y están constituidas por los mismos elementos temáticos, mientras que la segunda sección B –la más breve de las tres- presenta un nuevo material que será reutilizado posteriormente, en la última danza de la Suite.

Su estructura por compases sería la siguiente:

Sección A: cc 55 – 95 Sección B: cc 96 – 125 Sección A': cc 126 – 155

Por otro lado, la textura predominante en este caso es la contrapuntística, aunque es cierto que podemos encontrar algún fragmento de homorritmia e incluso de unísono. Como ejemplo, podemos observar el uso del contrapunto imitativo, que encontramos con frecuencia en B:

Ilustración 3: Danza II Sección B, contrapunto imitativo – cc 96 al 102

Este movimiento está escrito en tempo *allegro*. El pulso se mantiene a pesar de los distintos cambios de compás, exceptuando dos únicos fragmentos con indicación de *meno mosso* en los cuales se ralentiza levemente, dotando de carácter cadencial al final de las secciones B y A'.

Una de las cosas más interesantes de A es cómo van apareciendo varios motivos a lo largo de esta, hasta formar el tema principal completo, el cual se reproduce por primera vez del compás 63 al 66 interpretado por el violín y, justo después, por la viola. En la siguiente imagen podemos observar, en la voz del violín, una célula formada por tres notas en movimiento conjunto ascendente -una por pulso-, la cual puede tener función de *llamada* precedente al tema, y que va seguida de un fragmento temático.

Ilustración 4: Danza II Sección A, *llamada* y fragmento del tema – cc 58 al 60

De nuevo, la variedad en recursos técnicos del instrumento se hace palpable desde el inicio del movimiento, donde se aprecia el uso del *pizzicato*, tanto de mano izquierda -intercalado con *arco*-, como de mano derecha. Además, la mayor parte del tiempo las voces difieren en golpe de arco, combinando *detaché* con *staccato* o *spiccato*. Encontramos también algunos motivos que incluyen doble cuerda, así como armónicos naturales y artificiales. Por primera vez en la obra, se emplean recursos como el *sull ponticello* y el trémolo de mano izquierda, además de acentos y ornamentaciones como trinos y mordentes.

El ámbito dinámico va de *pianissimo* a *fortissimo* en las secciones A y A', y entre *pianissimo* y *mezzopiano* en B.

En cuanto a la armonía, A y A' tienen un claro centro tonal sobre *Re*, evidenciado por varios pedales de tónica y dominante, que aparecen desde el comienzo de la danza:

Ilustración 5: Danza II Sección A, pedal de tónica – cc 55 y 56

La sección B consta de mayor tensión armónica. El centro tonal que había permanecido durante toda la extensión de A, se va haciendo cada vez menos evidente conforme desaparecen de la voz grave su tónica y su dominante.

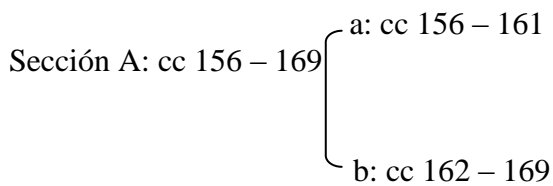
Posteriormente, en el fragmento *meno mosso*, el centro tonal pasa a ser *Do*, en un principio con el modo *Dórico* –se obtiene al alterar un semitono ascendente al VI grado de la escala menor natural–, seguidamente empleando el modo *Eólico* y culmina en una cadencia sobre el VI grado del modo Mayor, actuando como acorde puente hacia la tonalidad de la siguiente sección A', es decir, es a la vez VI de *Do* y V de *Re*.

The musical score for Danza II Sección B, measures 118-125, is presented in two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The music begins with a *pp* dynamic and a *Do Dórico* mode. It transitions through a *mp* dynamic and a *Do Eólico* mode, ending with a *ppp* dynamic and a cadence on the VI degree of the major mode, labeled as 'VI de Do Mayor/V de Re'. The score includes various rhythmic values and articulations.

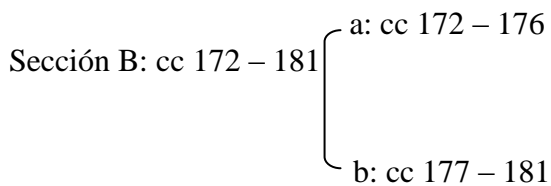
Ilustración 6: Danza II Sección B, centro de *Do Dórico*, *Eólico* y acorde puente hacia *Re*

Danza III

La tercera danza está dividida en dos secciones -A y B-, las cuales están constituidas por dos frases cada una. Dichas secciones se encuentran enlazadas a través de una *codetta*, siguiendo este esquema estructural:



Codetta: cc 170 – 171



La textura que la compone es principalmente de tipo contrapuntística, incluyendo procedimientos como el trocado de voces e incluso una pequeña intervención canónica.

Está escrita en compás de tres por cuatro y cuatro por cuatro, en un tempo *andante* que se mantiene en toda su extensión, destacando un estrechamiento producido a partir del compás 166, donde la figura de menor valor pasa de ser corchea a semicorchea, dando sensación de doblar la velocidad.

El material melódico está constituido por dos motivos principales, caracterizados por el movimiento conjunto con algunos saltos de 3^a, 4^a y 5^a. Aparecen por primera vez en la frase a de A:

Ilustración 7: Danza III Sección A frase a, motivos melódicos – cc 156 al 160

A diferencia del movimiento anterior, este se caracteriza por la escasa variedad de recursos del instrumento. En cuanto a las articulaciones, por ejemplo, solo se hace uso del *legato*, además de algunas figuras en negra con indicación de raya, que deben ser interpretadas de forma más destacada. Podemos señalar también el empleo de ornamentaciones como trinos y mordentes, así como el juego con las dinámicas característico de esta Suite. El ámbito dinámico oscila entre *pianissimo* y *forte*.

En cuanto a la armonía, la sección A de esta danza presenta un claro centro tonal sobre *Do*, evidenciado por la constante repetición de dicha nota, y coincidiendo su aparición con el punto al que lleva la dirección fraseológica. En la primera frase se hace uso del modo menor, además de diferentes recursos modales. Por ejemplo, el modo *Dórico*, que incluye el VI grado alterado ascendentemente y el II descendentemente, con respecto al modo menor.

Ilustración 8: Danza III Sección A Frase a, centro tonal de *Do* – cc 156 al 159

La frase b presenta el mismo material que a, transportado una tercera ascendente lo que hace que nuestro oído perciba que el centro tonal también ha sufrido dicha modificación, es decir, se enfatiza la tonalidad de *Mi bemol Mayor*.

A partir del compás 165 se produce una modulación que parece llevarnos a la tonalidad de *Sol Mayor*, ya que los pulsos fuertes de la frase coinciden con la nota sol en el grave, además de la existencia del *Fa sostenido* como única alteración. No obstante, esta tonalidad no se reafirma en la cadencia de la frase, sino que encontramos un final sorpresivo sobre el acorde de *Mi*, con el *Sol sostenido* haciendo la función de dominante del siguiente acorde, *La*.

Ilustración 9: Danza III Sección A Frase b, enfatización de *Sol Mayor* con cadencia sobre *Mi* – cc 165 al 169

A continuación, volvemos a encontrar el acorde de *Sol* durante la *codetta*, que nos lleva de vuelta al centro tonal de *Do* con la repetición del motivo 1, tal como aparece en la frase

a de A, pero esta vez, en la voz de la viola. El movimiento culmina con una cadencia sobre el V grado.

Danza IV

La cuarta danza está dividida en dos secciones: A y B, siguiendo esta estructuración por compases:

Sección A: cc 182 – 198

Sección B: cc 199 – 215

La primera de las secciones está escrita en forma de canon: comienza el violín con una línea melódica caracterizada por el movimiento conjunto y algunos saltos de 4ª y 5ª, la cual es interpretada por la viola con un desfase de un compás. En la sección B, el violín empieza a reproducir de nuevo dicho tema, mientras que la viola se limita a realizar el contrapunto con un mismo motivo, el cual se construye al unir los dos últimos pulsos de la voz del violín en el compás 190, y el segundo y tercer pulso del compás 182, en este orden, como podemos ver a continuación:



Ilustración 10: Danza IV Sección B, cabeza del motivo del contrapunto – c 190



Ilustración 11: Danza IV Sección A, cola del motivo del contrapunto – c 182



Ilustración 12: Danza IV Sección B, motivo del contrapunto – c 200

A partir del compás 207, dicho contrapunto pasa a ser de tipo imitativo.

Esta danza, de tempo *presto*, está escrita en compás de doce por ocho, y en ella es destacable la constante presencia de homorritmia -siendo predominante la figura de corchea-, combinada con pequeños puntos en los que se relaja la tensión a través del empleo de figuras de mayor duración en una de las voces.



Ilustración 13: Danza IV Sección B, homorritmia y relajación de la tensión rítmica/ textura contrapuntística – cc 203 al 205

Los recursos del instrumento que podemos encontrar en esta danza son el uso de *sull ponticello*, *pizzicatos*, armónicos y *glissandos*. En cuanto a las articulaciones, podemos encontrar tres posibilidades: la predominante es el uso del *legato*, mientras que hay notas

concretas, las cuales están marcadas con raya -para ser interpretadas un poco más cortas-, o con punto -muy cortas-. El ámbito dinámico se establece entre *piano* y *forte*.

Esta danza cuenta con mucha menos complejidad armónica que la anterior, propiciado por su estructura en forma de canon. Al principio de esta se hace evidente un centro sobre *Re* con el empleo del modo *Dórico*. Seguidamente, al transportarse el mismo motivo una segunda ascendente, el centro tonal pasa a ser *Mi*, y se mantiene durante el resto de la sección.

En la sección B, con la aparición del tema inicial de la danza en la voz del violín, se retoma el tono original -*Re*-. Le sigue, al igual que en la sección A, un transporte de segunda ascendente, aunque en esta ocasión el tono de *Mi* solo dura cuatro compases.

Tras esto volvemos al centro tonal de *Re*, reproduciendo una vez más dicho tema, con el empleo del modo *Lidio* durante dos compases, para retomar posteriormente en el modo *Dórico*, igual que en el inicio.

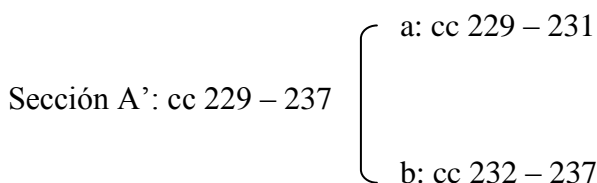
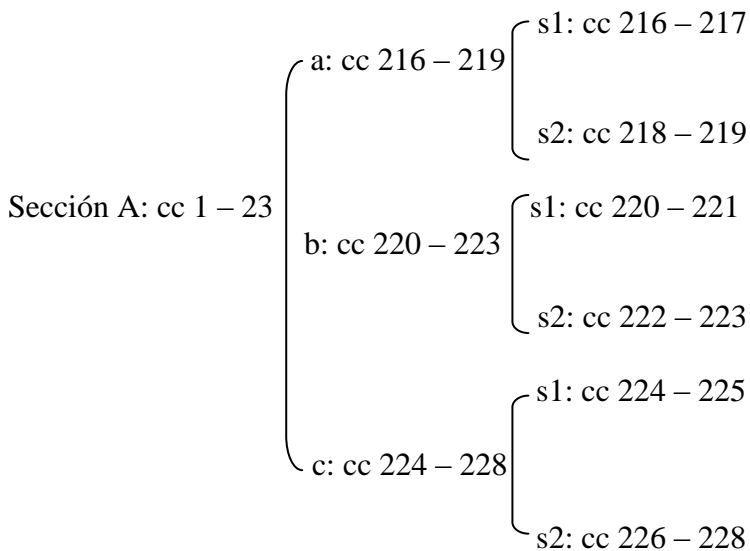


Ilustración 14: Danza IV Sección B, vuelta al tono de *Re* y empleo de recursos modales – cc 207 al 209

Danza V

La danza número cinco está dividida en dos secciones bien delimitadas: A, la cual presenta tres frases que incluyen dos semifrases cada una, y A', la cual también se puede dividir en dos frases: a y b.

La estructuración por compases sería la siguiente:



La textura empleada es de tipo mixta, ya que incluye tanto contrapunto, como fragmentos en los que una de las voces desempeña un papel más importante y melódico que la otra, como podemos observar en la primera frase, en la cual el violín presenta una línea melódica caracterizada por movimiento conjunto y un único salto de 3^a, mientras que la viola queda en un segundo plano. Esto servirá para elaborar el resto del movimiento. Por ejemplo, podemos observar que la frase b se obtiene de a, realizando un intercambio de roles que ocurre cada dos compases:

The image shows a musical score for Violin and Viola, measures 220-223. The score is written in 4/4 time and features a key signature of one flat (B-flat). The top staff is for the Violin and the bottom staff is for the Viola. The score is divided into two systems. The first system (measures 220-221) shows the Violin playing a melodic line with a trill (tr) and the Viola playing a supporting line. The second system (measures 222-223) shows the roles reversed, with the Viola playing the melodic line and the Violin playing the supporting line. Dynamic markings (p, mp) and articulation (tr) are used throughout to indicate phrasing and emphasis.

Ilustración 15: Danza V Sección A frase b, intercambio de papel en las voces - cc 220 al 223

En esta danza de tempo *andante*, se van alternando los compases de cuatro por cuatro, seis por ocho e incluso uno por cuatro, sin verse modificada la velocidad, ya que la figura que se toma como referencia es la corchea. Es destacable la figuración rítmica de corchea con puntillo y semicorchea, la cual encontramos al inicio de casi todas las frases.

Los recursos técnicos del instrumento empleados son bastante reducidos, limitándose al cambio en las dinámicas, el uso de la doble cuerda, trinos y algún armónico. El ámbito dinámico de esta danza se establece entre *pianissimo* y *mezzopiano*.

En el aspecto armónico, podemos apreciar un centro sobre *Mi bemol* en el comienzo, que se asienta en la frase b dentro del modo Mayor. A continuación, la frase c cuenta con una peculiaridad, y es que la armonía pasa a un segundo plano, siendo el contrapunto imitativo construido con motivos de las frases anteriores, así como el discurso melódico, quienes le aportan dirección y sentido. Por último, A' comienza con un centro sobre *Do*, que va sufriendo modificaciones hasta reposar en el último acorde en el tono original, *Mi bemol*.

Danza VI

Podemos dividir la última de las danzas en tres secciones bien diferenciadas: A, B y A', de las cuales la primera y la última son de tempo *presto*, y la intermedia, *andante*. Atiende a la siguiente estructura por compases:

Sección A: cc 238 – 294 Sección B: cc 296 – 311 Sección A': cc 312 – 361

Está caracterizada por la textura homofónica en la primera y la última sección, incluyendo varios unísonos, aunque también encontramos algunos fragmentos de contrapunto y, en aún menor medida, texturas de melodía acompañada. La sección B cuenta con características de fuga, lo que hace que destaque por su uso del contrapunto.

Debe decirse que tanto en A como A' no existe un compás estable, sino que frecuentemente pasamos de subdivisión binaria a subdivisión ternaria, e incluso a compases de amalgama. Sin embargo, la figura de referencia es siempre la negra, por lo que la velocidad se mantiene. B permanece en un constante cuatro por cuatro.

En cuanto a la melodía, observamos que las secciones A y A' de este último movimiento están elaboradas a partir de los motivos 1 y 2 de la sección B de la Danza II, pudiendo encontrar algunas reproducciones prácticamente exactas de fragmentos de esta, como podemos ver a continuación:

Ilustración 16: Danza VI Sección A, temas extraídos de los motivos 1 y 2 de la Danza II Sección B – cc 264 al 269

Ilustración 17: Danza II Sección B, motivos 1 y 2 - cc 96 al 102

Por su parte, la sección intermedia presenta materiales nuevos, caracterizados tanto por movimiento conjunto como por la presencia de saltos de 3^a, 4^a, 5^a y 6^a. Como se ha mencionado anteriormente, cuenta con elementos temáticos propios de una fuga, los cuales se especifican en la siguiente imagen:

Ilustración 18: Danza VI Sección B, elementos de fuga – cc 296 al 300

Encontramos varios recursos técnicos del instrumento en esta danza, como pueden ser el uso del *sull ponticello*, doble cuerda, acentos y cambios en la dinámica. Además, son constantes los cambios en golpes de arco, pasando de *spiccato* a *legato* para buscar un contraste tímbrico. El ámbito melódico en todas las secciones es bien amplio, ya que comprende entre *pianissimo* y *fortissimo*.

La sección A -y por supuesto, también A'- tiene una estructura armónica bastante sencilla. Comienza presentando un claro centro sobre *Re* con varios recursos modales, entre los cuales destaca el *Eólico*. Es solo a partir del compás 272 donde dicho centro es sustituido por *Do*, durante cuatro compases, para volver posteriormente al centro original.

Todo lo contrario ocurre en B, la cual es más inestable armónicamente, incluyendo una zona de máxima tensión entre las dos presentaciones temáticas, en la cual no es posible determinar ningún centro tonal con seguridad, por lo que tal confrontación de sonidos apunta hacia una sensación de esencia atonal.

PLANTEAMIENTO ESTÉTICO

En cuanto a la estética de la obra, el autor huye de catalogarla como *neoclásica* (Báez, comunicación personal, 2019), a pesar de que se evidencia desde el título que su fin es evocar a épocas anteriores, empleando un lenguaje moderno. De esta forma, dos estilos que podrían parecer totalmente paralelos se unen, dando lugar a una pieza dotada de gran estabilidad y solidez.

Algo que llama la atención es el hecho de que existan varias versiones distintas de esta misma obra, atendiendo a la instrumentación. La primera de ellas está constituida por flauta y violonchelo ya que, como se menciona en el Marco Teórico, la obra fue escrita como regalo para su amiga violonchelista Azahara, y pensada para interpretarla los dos juntos (Báez, comunicación personal, 2019). Esta formación camerística poco común, así como las demás que podemos encontrar -las cuales alternan violín, flauta, viola y violonchelo- nos hacen ver desde el principio que aquello que prima en esta composición es la emisión de un mensaje concreto, de la misma forma que ocurría en la Edad Media - como también se comenta en el apartado de Marco Teórico- cuando la escritura musical no estaba pensada para uno o varios instrumentos, sino que se empleaban aquellos que hubiera disponibles.

La sonoridad antigua y arcaica que caracteriza a la obra viene propiciada por varios elementos, como pueden ser el empleo de texturas de imitación, la clara delimitación de las frases melódicas -las cuales incluyen saltos de 4^a y 5^a-, o la constante utilización de recursos modales unidos a un lenguaje que incluye centros tonales.

Lasuén (2018, p. 100) explica cómo esta última característica mencionada favorece la alusión a la época medieval, usando como ejemplo las bandas sonoras -ambas del compositor José Nieto- de dos películas ambientadas en un tiempo anterior a la consolidación de la tonalidad: *El rey pasmado*, de la cual destaca uno de sus temas principales, *Luz y armonía*, que incluye un pasaje en *Re Eólico* que más adelante cambia a *Frigio*; y *El perro del hortelano*, la cual reproduce una canción popular napolitana empleando también el modo *Eólico*.

A pesar de que cada movimiento consta de una estructura dividida en secciones bien delimitadas, no se atiende a formas ni a danzas estilizadas concretas, sino que se vale de la alternancia entre rápido y lento para hacer alusión a la suite tradicional. Además, Santiago Báez afirma que la composición no está basada en ninguna obra concreta de la historia de la música (Báez, comunicación personal, 2019), por lo que debemos descartarla de estilos como el *borrowing* o similares.

Aclarado esto, podemos mencionar un pequeño homenaje que hace el autor a la *Pavana* de Gabriel Fauré en el primer movimiento de la obra. La textura de melodía acompañada por los pizzicatos de la cuerda, el tempo lento, así como la melodía basada en movimiento conjunto y una figuración rítmica bastante parecida a la de dicha pieza, hacen evidente una alusión a esta. Además, debido a su instrumentación, en la versión original de la *Suite* las voces se intercambiarían la línea melódica de la misma manera que en la *Pavana*, en la cual comienza la flauta con un papel más melódico, para dar paso, justo después, a la cuerda.

En definitiva, podemos decir que la obra expresa una idea musical que recuerda a momentos históricos precedentes, a través de una clara libertad compositiva que unifica sonoridades concretas de distintos estilos, como pueden ser las articulaciones tradicionales -como el *detaché*- en contraposición con la explotación de recursos propios del instrumento moderno -tales como el *sul ponticello*-. Así, la Suite aparece como resultado de una mezcla de diversas técnicas y recursos extraídos de expresiones artísticas y géneros de distintas épocas.

Tras observar los distintos aspectos estético-compositivos, entendemos que la obra puede identificarse con la estética ecléctica, la cual cumple una premisa incondicional ya advertida por el propio autor (Báez, comunicación personal, 2019), y es que no la encasilla dentro de una corriente concreta, sino que expresa en ella su individualidad artística, a través de todas las herramientas que él posee.

López (2013, pp. 116 y 117) define el eclecticismo como el pensamiento que une diferentes vías filosóficas, religiosas y artísticas, con el fin de desarrollar un pensamiento original y lógico que las unifique. Esto hace que dicha estética no cuente con unos parámetros concretos, y se caracterice más bien por su riqueza y complejidad. Aplicada al ámbito musical, la estética ecléctica recupera elementos y procedimientos compositivos antiguos con el fin de unir diferentes estilos, históricos o no, dentro de la misma obra - como sucede con esta Suite-, la cual queda impregnada de la personalidad propia del autor.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado el análisis y estudio de la obra *Suite Antigua* de Santiago Báez, establecemos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, podemos afirmar que el compositor Santiago Báez emplea en la obra un estilo compositivo totalmente libre, cuyo fin es trasladar a la partitura un concepto o idea original muy concreta. Ejemplo de esto es el tratamiento armónico que podemos ver en la *Suite*: como es característica propia del autor, esta obra carece de armadura, lo que hace posible establecer tanto centros tonales como modales, e incluso salir de estos, con el fin de ser fiel a la idea inicial de la obra. Podemos señalar, también, la presencia de compases de amalgama combinados con ritmos que evocan a danzas tradicionales, e incluso determinados recursos técnicos del instrumento que conllevan sonoridades modernas, coordinados con una escritura melódica en la que predomina el movimiento conjunto y saltos de 4ª y 5ª, así como frases simétricas y bien delimitadas. En cuanto a la textura, se combina el uso de la melodía acompañada con diversas formas de contrapunto, tales como la imitación o el canon. Con el fin de recordar a la suite tradicional, la obra alterna danzas de tempo rápido con las de lento.

Es destacable el empleo de diversos recursos técnicos del instrumento, con el fin de crear distintos efectos sonoros. Dentro de estos podemos señalar el *sull ponticello*, trémolos de arco y de mano izquierda, técnicas instrumentales como la doble cuerda, o cambios constantes de articulación y golpes de arco –intercalando *spiccato*, *legato* y *detaché*-. Encontramos también *pizzicatos* de mano derecha e izquierda, ornamentaciones como trinos y mordentes, así como *glissandos*, armónicos naturales y artificiales, o variaciones en la dinámica, tanto súbitas como progresivas –son muy comunes los reguladores de abrir y cerrar encajados en un ámbito reducido, generalmente un compás, con el fin de destacar un motivo determinado-.

Por último, como hemos podido observar, la Suite no presenta referencias concretas ni alusiones a compositores u otras piezas, con la salvedad del homenaje a la Pavana de Fauré realizado en el primer movimiento. El autor se vale de un gran bagaje que incluye diversos procedimientos compositivos pertenecientes a distintas épocas y estilos, combinando así elementos tradicionales con técnicas modernas, para poder plasmar su personalidad en la obra. Vemos así, cómo la estética que caracteriza a la obra se da la mano con el pensamiento propio del eclecticismo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Báez Cervantes, Santiago, 1982-. *Atril Catálogo de Obras Sinfónicas Españolas*, recuperado el 24 de noviembre de 2018, de <http://atril.aedom.org/index.php/atril-catalogo-de-obras-sinfonicas-espanolas/indice-de-autoridades/article/7-atril-cat%C3%A1logo-de-autoridades/2355-b%C3%A1ez-cervantes,-santiago,-1982->
- Báez Cervantes, Santiago. *Datos bne*, recuperado el 13 de noviembre de 2018, de <http://datos.bne.es/persona/XX5232864.html>
- Díaz, R. (2017. 11 de marzo). Entrevista a Santiago Báez. *SaxRules*, recuperado el 2 de diciembre de 2018, de <https://saxrules.com/2017/03/11/entrevista-a-santiago-baez/>

Torralba, A. (2013. 2 de marzo). Santiago Báez, músico. *El Día de Córdoba*, recuperado el 20 de mayo de 2019, de https://www.eldiadecordoba.es/ocio/Santiago-Baez-musico_0_675533064.html

REFERENCIAS

- Albet, M. (1974) *La música del siglo XX*. Navarra: Salvat.
- Alsina, P. y Sesé, F. (2006) *La música y su evolución: Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.
- Bennett, R. (2008). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Dibelius, U. (2004). *La Música Contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Akal.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Gan, G. (s.f.). *José María Sánchez Verdú: Músicas del límite*, recuperado el 4 de junio de 2019, de <https://www.sanchez-verdu.com>
- Lasuén, S. (2018) *La armonía en las bandas sonoras del cine español de los noventa*. Alicante: Letra de Palo
- Loaiza, H. (2019), Siglo XXI: ¿Fin de la Estética? en *resonancias.org*. (149), recuperado el 2 de junio de 2019, de <http://www.resonancias.org/content/read/37/siglo-xxi-fin-de-la-estetica-por-hector-loaiza/>
- López, I. (2013) *Eclecticismo en la música contemporánea: Carmen replay, de David del Puerto, como paradigma compositivo*. Universidad de Oviedo. Facultad de Geografía e Historia, Oviedo
- Marco, T. (1998). *Historia de la música española. Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.
- Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Santiago Báez. *Adolphesax*, recuperado el 24 de octubre de 2018, de <https://www.adolphesax.com/index.php/es/recursos/pianistas-acompanantes/espana/1891-espana-santiago-baez>
- Santiago Báez. *Faic*, recuperado el 24 de octubre de 2018, de <http://www.compositoresfaic.com/compositores-curriculum.php?idComp=321>
- Tranchefort, F. R. (Dir.) (2010). *Guía de la música de cámara*. Madrid: Alianza.
- Tranchefort, F. (2002). *Guía de la música sinfónica*. (2ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES DENTRO DE LA CLASE DE INSTRUMENTO PRINCIPAL

DIDACTIC INTERVENTION BASED ON THE USE OF AUDIOVISUAL RESOURCES IN THE MUSICAL INSTRUMENT CLASS

Adela Pascual Sánchez
Universidad de Málaga

RESUMEN

Actualmente, los recursos tecnológicos e informáticos avanzan vertiginosamente en nuestra sociedad, influyendo diariamente en los estudiantes de todos los ámbitos educativos. En consecuencia, se establece como necesaria una progresiva adaptación pedagógica y de los recursos utilizados por el docente con objeto de cambiar la visión establecida de las clases de instrumento tradicionales, tanto su forma de comprenderla, como la de transmitirla, buscando una mayor afinidad con el alumnado. Se presenta dentro de este marco, una intervención didáctica realizada en un Conservatorio Profesional y desarrollada para 2º curso de Enseñanzas Elementales Básicas, en la asignatura de instrumento principal: viola. El transcurso de las sesiones ha consistido en el conocimiento y práctica de diversas danzas mediante el uso constante de materiales audiovisuales con el fin de observarlas, escucharlas y apreciarlas, para posteriormente trabajarlas con el instrumento. Tras este proceso rigurosamente registrado, se comprobó una participación plena del alumnado, gracias a la personalización total y carácter innovador de los recursos. Además, se pudo apreciar notablemente una interpretación de las danzas con el instrumento sobre un pulso musical mucho más establecido y preciso, demostrando así la necesidad de intercalar la enseñanza instrumental tradicional con recursos audiovisuales buscando obtener un completo aprendizaje.

Palabras clave: música; educación; instrumento; viola; danzas; conservatorio; cultura; enseñanza; aprendizaje.

ABSTRACT

Currently, technological and computer resources are progressing swiftly in our society, influencing students in all educational fields on a daily basis. Consequently, it is established

as necessary a progressive pedagogical adaptation and the resources used by the teacher in order to change the established vision of the traditional instrument classes, their way of understanding it, and the way of transmitting it, seeking a greater affinity with the student. It is presented within this topic, a didactic intervention carried out in a Professional Conservatory and developed for the 2nd year of Basic Elementary Education, in the subject of main instrument: viola. The course of the sessions has consisted of the knowledge and practice of differences dances through the constant use of audiovisual materials in order to observe, listen to and appreciate them, to later work them with the instrument. After this rigorously registered process, a full participation of the students was verified, thanks to the total personalization and innovative nature of the learning resources. In addition, an interpretation of the dances with the instrument on a much more established and precise musical pulse could be appreciated, demonstrating the need to intersperse traditional instrumental teaching with audiovisual resources seeking to obtain a complete learning.

Keywords: music; education; musical instrument; viola; dances; music school; culture; teaching; learning.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Por qué enseñar música?

Muchos son los autores, así como los estudios científicos, que demuestran los grandes beneficios, la necesidad y la consideración de la educación artística en todos sus ámbitos dentro del panorama educativo. La idea de Pascual, resalta la importancia de actividades como la plástica, la dramatización y la música como pilares que ayudan al alumnado a conocerse a sí mismos y dar a conocer a los demás sus experiencias, pensamientos y/o fantasías, hecho que resulta clave de cara a sus vivencias personales y lúdicas. El valor educativo de la música desde esta perspectiva, se encuentra directamente relacionado con la formación completa de facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales, además de las puramente musicales e instrumentales (2002).

Así, Gardner (2011) destaca la música como una propia inteligencia unida a la lingüística, la lógica matemática, la espacial, la interpersonal e intrapersonal. Establece incluso la música por encima de las demás lógicas en el hecho de su contribución directa al desarrollo tanto cultural como emocional, pues esta favorece a la estructuración cognitiva y ayuda a la asimilación de otras diferentes habilidades. Gardner va todavía más allá y afirma que cuanto más estimulación e influencia musical, artística y de movimiento, mayor inteligencia desarrollará el alumnado en el futuro.

Como concreta Campbell, la música tiene una importancia vital en el ser humano pues mejora la respiración, el ritmo cardíaco, incrementa el movimiento y la coordinación corporal, reduce la tensión muscular, favorece la productividad y refuerza el aprendizaje y la memorización (1998). Esta misma idea es corroborada por Despins quien, además de enfatizar la música como actividad fundamental en el buen desarrollo integral de las personas a nivel intelectual y corporal, también resalta su función reguladora desde el punto de vista emocional (1989). La música vista así, ayuda a la creación de uniones afectivas y cooperativas entre compañeros y contribuye a la pérdida de los miedos y la timidez. Desde esta perspectiva, la música funciona como una forma de relajamiento para el alumnado, pues rompe la mecánica de las otras asignaturas al favorecer su creatividad, sensibilidad, gusto, así como la apreciación artística y musical (Pascual, 2002). Así, Maneveau escribe en relación a la importancia de una educación auditiva básica en las personas:

Enseñar a escuchar no puede quedar resumido en una común y trivial educación del oyente. Se trata en primer lugar y muy seriamente, de liberar la función auditiva y de preservarla de los riesgos de degradación que le acechan en estas sociedades nuestras,

ensordecidas por los sonidos mecánicos. Después de esto, y también muy seriamente, hay que conducir a los sujetos al pleno y libre uso de esta función al servicio de un enriquecimiento a todos los niveles: emocional, afectivo e intelectual, al mismo tiempo que físico (1993, p. 269-270).

Dada la importancia y la relación que debe existir entre la música y las personas, Willems (1981), establece relaciones entre tres elementos musicales con diferentes funciones humanas:

- *El ritmo*, se realiza mediante funciones fisiológicas y en consecuencia, finalmente es acción. Este hecho correspondería al instinto humano propiamente dicho.
- *La melodía*, es vivenciada desde la percepción afectiva, es decir, interviene la propia sensibilidad. Así, se relacionaría con el propio afecto personal.
- *La armonía*, se percibe desde la mente, no existe en la naturaleza como tal y por tanto, para llegar a ella necesitamos de nuestro conocimiento para poder realizar la síntesis y el análisis necesarios para apreciarlas. En consecuencia, esta característica musical podría relacionarse con el desarrollo mental humano de forma directa y plena.

Por tanto, se concluye que las vivencias musicales muestran dos ramas diferenciadas de educación musical: una rama intelectual, técnica y científica que está fundamentada en el conocimiento, y la cultural/artística, basada en la sensibilidad (Lacárce, 1995). Se hace de obligatoria mención dentro de este apartado las palabras del compositor Luis de Pablo, el cual insiste claramente en el gran valor formativo de la música, vista de una manera intercultural e universal (1993). Igualmente ocurrirá con las danzas y los bailes, los cuales serán explicados en puntos posteriores.

Es absolutamente necesario mostrar al alumnado desde el primer momento la inmensa variedad del fenómeno musical, no solo en lo que concierne a nuestra propia cultura, sino en lo referente a todas las culturas que tengan algún sentido válido y profundo en su área respectiva. Hay que dar al alumnado la posibilidad de acercarse a las manifestaciones culturales en toda su prodigiosa e increíble diversidad, sabiendo bien cuál es su utilidad en cada ámbito (De Pablo, 1993, p.48). Esta importancia de la música vista como un elemento inherente a la cultura humana que se adapta, amolda y modifica según esta, es un hecho recurrente en el pensamiento de Swanwick:

La cultura humana no es algo que tan sólo se transmite, perpetúa y preserva, sino que se reinterpreta constantemente. Como un elemento vital del proceso cultural, la música es re-creativa en el mejor sentido del término: nos ayuda a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos (2000, p.134).

En conclusión, y como muestra el pensamiento de Károly, se expone la necesidad e importancia de valorar y conocer todo lo que sea posible en cuanto a educación musical se refiere para lograr ser personas totalmente íntegras y plenas:

La música es al mismo tiempo un arte y una ciencia, por lo cual debe ser apreciada emocionalmente y comprendida intelectualmente. Como ocurre con cualquier arte y con cualquier ciencia, no existen límites a su perfeccionamiento ni a su comprensión (Károly, 1982, p.1).

1.2. La práctica instrumental y las danzas

La relación entre música y baile será clave a lo largo de todo el desarrollo de la intervención docente, por lo que se hace necesario un apartado donde se especifique la importancia y los beneficios de la práctica instrumental y la danza para todo el alumnado.

Una de las principales respuestas que se encuentran a la pregunta de por qué tocar un instrumento, es el aumento y la mejora que se produce con respecto a la audición interna propia, y el claro perfeccionamiento de la coordinación motriz (Pascual, 2002). El innegable esfuerzo y concentración que supone la correcta coordinación entre ambos brazos y manos, tanto a nivel postural como cognitivo, nos recalca el gran esfuerzo personal y valorativo que supone este hecho. Otras valoraciones a favor de la práctica instrumental son:

- Enfatiza la sensibilidad y desarrolla el equilibrio psicológico, afectivo y de responsabilidad.
- Oferta la posibilidad de un ocio creativo muy alejado de la sociedad actual consumista y publicitaria.
- Incrementa las relaciones matemáticas, numéricas, así como la capacidad de organización.
- Fomenta las relaciones tanto grupales como personales.
- Favorece las diferentes capacidades psicomotoras y corporales, corrigiendo y mejorando hábitos posturales.
- Perfecciona y favorece la percepción auditiva así como la diferenciación tímbrica.
- Mejora la práctica de lectura musical.

Uno de los máximos representantes y defensores de la práctica instrumental fue el violinista japonés Suzuki (1898-1998), creador del método que lleva su propio nombre. Suzuki observó que los niños y niñas comprendían y aprendían a hablar en su propia lengua, e incluso con diferentes acentos, con una precisión abrumadora. Por tanto, la capacidad auditiva y de imitación se hace clara y necesaria para la consecución de tales hechos. Dicho método se basa en ciertos principios fundamentales: la educación individual, la metodología totalmente activa, el desarrollo auditivo, la formación temprana, el incremento de las capacidades expresivas y artísticas, así como el desarrollo personal del alumnado (Federación Española del Método Suzuki). Por todo lo expuesto anteriormente, el hecho de practicar una educación instrumental otorgará un papel únicamente beneficioso y completo, que se hace necesario para el desarrollo personal, intelectual, social y afectivo del alumnado.

Continuando con otro punto clave en el desarrollo de la intervención docente, el movimiento y la danza se definen como actividades sensiomotrices que funcionan a modo de pilares fundamentales y bases de la percepción y la inteligencia. El movimiento corporal funciona a modo de puente entre la música y el propio pensamiento, especificando así la danza como el modelo de organización de dicho movimiento (Pascual, 2002). De esta forma, se ha de valorar la danza en todo momento como un vehículo de expresión, destacando el concepto de movimiento como recurso didáctico necesario en el desarrollo pleno y satisfactorio de nuestro alumnado. Continuando con esta idea, Aguirre y De Mena recalcan la importancia del ritmo en movimiento como guía de apoyo al alumnado para tomar conciencia de su propio cuerpo, que, además de servirles a modo de instrumento de expresión musical, le proporcionará una agilidad psicofísica que facilitará su introducción en el entorno social así como un mayor afianzamiento de la propia personalidad (1992).

El método de Jacques Dalcroze (1865-1950), se basa en la rítmica al relacionar directamente la unión entre el movimiento del cuerpo y el movimiento musical, que explotará todas las cualidades artísticas de la persona de una manera plena y completa. Gracias a esta relación, cualidades como la expresión corporal, la audición interna y la musicalidad, serán totalmente desarrolladas de una forma interactiva, ya que mediante estas actividades en grupo también se favorecerá la integración grupal y capacidades como la reacción e imitación (Del Bianco, 2007). Para añadir a lo anterior, la realización de las danzas ofrecerá al alumnado una nueva forma de expresión corporal diferente al instrumento, que incluyendo una explicación de su contexto histórico-social, les enriquecerá al valorar, respetar e integrar diversas culturas.

Por todo lo anteriormente expuesto se puede concluir en la necesidad de incluir las danzas y los bailes en cualquier tipo de educación y que, combinada con la práctica instrumental, supone una experiencia totalmente única, completa e indispensable para el correcto desarrollo desde todos los ámbitos.

1.3. ¿Cómo aprende el alumnado las enseñanzas artísticas?

Es de vital importancia conocer la respuesta a esta pregunta para poder transmitir un aprendizaje totalmente íntegro y significativo al alumnado. Tal y como expone Landowsky, las nuevas pedagogías musicales se basan en la necesidad de una educación musical activa, no meramente intelectual. Por este motivo, todos los métodos didácticos actuales han querido modernizar la instrucción meramente instrumental y enseñanza del solfeo por aprendizajes basados en sentir, experimentar y realizar música:

¿Se aprendería alguna vez a hablar si comenzásemos por la sintaxis, la gramática, la ortografía y en análisis gramatical? Los niños pequeños hablan perfectamente ignorándolo todo sobre la lectura y la escritura: aprenden de oído. Pues lo mismo ocurre con la música. Es necesario cantar, tocar instrumentos sencillos, divertirse con la música: en una palabra, haber aprendido a amar la música, antes de estudiar los códigos (Landowsky, 1984, p.53).

Uno de los principios claves de la educación musical es el hecho innegable de que la música es para todas las personas. Todo el alumnado posee musicalidad y por tanto, también tiene la capacitación para interpretar música, apreciarla y valorarla (Pahlen, 1961). Este hecho tiene directa relación con la idea de que el conocimiento y la adquisición de la musicalidad, y todo aquello relacionado con ésta, dependerá del propio momento evolutivo, no de la edad o curso, por lo que cada alumno será diferente y su percepción musical variará consecuentemente (Alsina, 1998). Continuando con esta idea, Swanwick (2000) identifica al alumnado como creadores y compositores, que nos muestran su propio concepto de expresión con la música mediante la utilización del sonido y la diferente toma de decisiones relacionadas con esta.

En conclusión, y contestando a la pregunta formulada, el alumnado aprenderá e interiorizará la música de una forma vivencial, totalmente activa y participativa, donde la improvisación, el proceso de ensayo – error, la imitación del profesorado y de otros compañeros y compañeras, así como la creatividad, serán factores claves y primordiales en dicho aprendizaje.

1.4. ¿Cómo debemos ser como profesorado de la especialidad de música?

Un hecho inherente a la teoría anteriormente expuesta es que el profesorado se convierte en una guía musical que incentiva al alumnado ayudando y enseñando, dejándole gran libertad y autonomía personal. Tal y como exponen Aguirre y De Mena, toda enseñanza musical debe ahondar más allá de la técnica, hay que ir más lejos e incentivar al alumnado al descubrimiento del ritmo, del sonido, la interpretación y el movimiento, todo ello mediante la vivencia musical en primera persona. En definitiva enseñar al alumnado música realizando y practicando música por ellos mismos, pues como resaltan Díaz y Giráldez “más allá de la técnica, está el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra, el corazón antes que la inteligencia” (2007, p. 57).

Según Alsina, el docente ha de transformar así el método educativo en su propia metodología, pasando desde la rigidez de la teoría metódica a la flexibilidad docente según las necesidades propias del contexto y el momento (2007). Esta idea es ya desarrollada por Maneveau, quien expone que los métodos no pueden abarcar las diversas expectativas, ya que dependerán de múltiples cuestiones adversas, y si nos limitásemos a seguir las fiel y exclusivamente, solamente conseguiríamos limitar su eficacia (1993). La idea principal no es la de orientarse única y exclusivamente por un método, sino interiorizar y adaptar nuestra enseñanza sobre su base fundamental (Willems, 1975).

Tal y como expone Alsina (2007), para que la música sea verdaderamente apreciada e interiorizada por todo el alumnado, el docente debe:

- Motivar el todo momento al alumnado, mejorando su autoestima y generando trabajo en equipo y diferentes colaboraciones grupales.
- Desarrollar la creatividad, expresividad e improvisación con juegos y vivencias lúdicas.
- Mejorar el oído interno, la capacidad del ritmo, la sensorial y perceptiva y la relajación.
- Inculcar la valoración del silencio e incentivar las capacidades motrices-expresivas corporales.

Se impone en este punto analizar la perspectiva de Touriñán sobre la importancia del conocimiento de las artes en la educación. Según dicho autor, debemos utilizar las artes para generar en el alumnado valores referidos al buen desarrollo personal, desarrollar habilidades y conocimientos válidos y constructivos para sus propias experiencias y entender su sentido estético y crítico (2015).

Actualmente, existen tres modelos diferenciados de estudios musicales dentro de tres ámbitos formativos (Alsina, 1997):

- Un primer nivel básico donde se comienzan a desenvolver la percepción, la comunicación y la expresión, que correspondería a los niveles de infantil, primaria y secundaria.
- Un segundo nivel para aficionados y aficionadas que inician el estudio musical y donde se ubicarían los estudios musicales ofertados en las escuelas de música.
- Un tercer nivel profesional y superior, el cual estaría dedicado a una futura visión profesional y/o instrumental, donde correspondería la enseñanza de conservatorio.

Como docentes, se ha de resaltar, apreciar y valorar, a la vez que incentivar en todo momento al alumnado dentro del ámbito artístico en cualquiera de sus manifestaciones, sea cual sea su nivel dentro de los expuestos anteriormente. En este sentido, Bentley afirma que “propondría como objetivo principal el goce de la música, conducente a su apreciación. Ahora bien, la apreciación surge como resultado del conocimiento y solo podemos conocer aquello con lo cual nos hemos familiarizado primero” (1967, p.110).

Además de incentivar la apreciación de la música y su valoración, también ha de darse a conocer al alumnado los grandes beneficios de su estudio ya citados anteriormente. En este sentido, Willems se expresa en los siguientes términos:

Los errores que se cometen en la ecuación y enseñanzas musicales. Estos provienen del desconocimiento de la naturaleza de los elementos constitutivos de la música, así como de la ignorancia que existe sobre la naturaleza de las asociaciones que tales elementos engendran en el estudio y la práctica musicales (1956, p.8).

2. JUSTIFICACIÓN

La intervención didáctica se ha realizado siguiendo la unidad: “Músicas del mundo y sus danzas”. Dicha unidad, surge debido a la necesidad de justificar y unir muchas de las piezas musicales que son interpretadas con el instrumento principal en las Enseñanzas Elementales Básicas de Música, con las danzas de diversas nacionalidades sobre las que están inspiradas. Muchas de estas piezas son tituladas en métodos de iniciación para el instrumento tan conocidos como “Suzuki” o “Applebaum” únicamente con el nombre de dicha danza, siendo comunes títulos como “Polka” o “Vals”. Este hecho enfatiza aún más el requisito indispensable de conocer unos conceptos básicos del baile propio de cada danza, así como su contexto histórico-social para poder interpretar la pieza con el

instrumento de una forma totalmente óptima, con sentido y completa, buscando una forma de vivenciar la música antes de teorizarla. Además, como resalta el *Decreto 17/2009 de 20 de enero por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía*, estas enseñanzas tendrán como prioridad central la comprensión de la música y del movimiento, así como la práctica de música grupal que también será desarrollada en cada una de las sesiones.

En conclusión, el objetivo principal de la unidad será aproximar al alumnado al conocimiento de diferentes danzas y su contexto histórico-social para desarrollar una interpretación musical de éstas mediante el instrumento con sentido y completa.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La unidad didáctica utilizada parte de unas actividades de metodología totalmente activa, colaborativa y participativa, basada en los modelos socio - constructivistas de Vygotsky y Bruner. También se basa en el descubrimiento guiado de los movimientos corporales con música de Dalcroze, cuya característica principal es la de contemplar el cuerpo como transformador de los patrones rítmicos en movimientos, creando una similitud con los sonidos musicales que permitirán al alumnado experimentarlos intrínsecamente. Así, gracias al conocimiento básico de las danzas y el contexto propios de las obras que interpretan con el instrumento, tendrán unas nociones básicas y necesarias para llegar a desarrollar una correcta y plena comprensión de dichas piezas.

Para añadir a lo anterior, con la realización de las danzas fomentaremos un aprendizaje equitativo y respetuoso tanto dentro del aula, al colaborar y participar con los demás compañeros, como fuera de ella, trabajando la interculturalidad con actitud de respeto y tolerancia. También será potenciado un aprendizaje creativo, ya que realizamos una actividad diferente, novedosa y con significado para el alumnado, favoreciendo así la motivación intrínseca y el llamado “Estado de Flow”. Como se comprobará más adelante, a lo largo de las sesiones también se fomentarán estrategias de aprendizaje que hagan posible una mayor independencia y organización del estudio del alumnado, asegurando así unos hábitos de estudios adecuados. Toda la metodología utilizada en la unidad didáctica ha sido adaptada al nivel técnico y musical de un 2º curso de Enseñanzas Básicas tanto en el instrumento, adaptando y personalizando partituras, como en los pasos de danza.

3.1. Actividades: temporalización y secuenciación

La presente unidad didáctica se ha desarrollado para el segundo curso del primer ciclo de las Enseñanzas Elementales Básicas de Música en la especialidad de viola. Será desarrollada durante el tercer trimestre del curso escolar a lo largo de cinco sesiones completas dentro del aula de viola, con un alumno y una alumna de nueve años de edad. A continuación se desglosa cada sesión con sus respectivas actividades:

SESIÓN 1

EUROPA
República Checa

Baile: *Polka*
Música empleada para el baile
Obra: “*Polka*” F. Wohlfart (ver anexo)

INICIACIÓN:

- 1) Explicamos el lugar y época de origen así como sus características principales compositivas y los diferentes tipos.
- 2) Identificamos en el mapamundi la localización de la República Checa (origen de la composición y la danza).
- 3) Mostramos fotos del país, capital y lugares emblemáticos.
- 4) Breve escucha de fragmentos de composiciones de esta danza conocidas. En este caso será “Pizzicato-Polka” de Strauss.
- 5) Visualización mediante vídeo del baile típico prestando atención a su vestimenta y pasos básicos.

DESARROLLO:

6) Nos situamos delante de nuestro compañero/a como muestra la primera figura y realizamos 10 pasos de polca siguiendo el pulso de la música, alternando direcciones derecha e izquierda. A continuación, la pareja se coloca en la posición representada en la segunda figura y realizan 5 pasos saltados a lo largo del espacio siguiendo el pulso musical. Para terminar, la pareja se coloca uno delante del otro y realiza una palmada en los muslos, palmada y tres palmadas con los brazos extendidos chocando las manos del compañero/a, repitiendo este paso hasta que concluye la sección melódica musical. Repetimos todo el proceso completo.



Fig. 1

Fig. 2


Fig. 3

7) Leemos la partitura a primera vista con el instrumento y explicamos procedencia y estilo compositivo de su compositor.


CONSOLIDACIÓN:

8) Interpretación con la viola de la partitura acompañada del piano.

SESIÓN 2

<p>EUROPA Alemania</p>	<p>Baile: <i>Vals</i> Música empleada para el baile Obra: “<i>Waltz</i>” J. Brahms (ver anexo)</p>
<p><u>INICIACIÓN:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Explicamos el lugar y año de origen así como sus características principales compositivas y los diferentes tipos. 2) Identificamos en el mapamundi la localización de Austria y Alemania (origen de la composición y la danza) 3) Mostramos fotos del país, capital y lugares emblemáticos. 4) Breve escucha de fragmentos de composiciones de esta danza conocidas. En este caso, “The Second Waltz” de Shostakovich. 5) Visualización mediante vídeo del baile típico prestando atención a su vestimenta y pasos básicos. <p><u>DESARROLLO:</u></p> <p>6) Iniciamos el ritmo de 1, 2, 3 mediante un apoyo del cuerpo en la pierna derecha los primeros tres pulsos y otro apoyo en la pierna izquierda los siguientes tres, a la vez que vamos contando en voz alta para interiorizar el ritmo. A continuación, realizamos el mismo procedimiento pero agarrando al compañero/a tal y como se muestra en la imagen durante 10 repeticiones. Después, añadimos un giro y un cambio de posición frente al compañero/a para volver a repetir 10 veces más, siguiendo el pulso de la música. Volveremos a repetir el paso del 1,2, 3 y esta vez apoyaremos el cuerpo en el primer pulso y daremos 2 palmadas en los pulsos restantes. Repetimos este paso 5 veces antes de variarlo levemente con ayuda del compañero/a, realizando estas dos palmadas últimas con él/ella. Repetimos este paso otras 5 veces más y repetimos todo el proceso para finalizar así el baile.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>7) Leemos la partitura a primera vista con el instrumento y explicamos brevemente procedencia y estilo compositivo de su compositor.</p> <p><u>CONSOLIDACIÓN:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 8) Interpretación con la viola de la partitura acompañada del piano. 	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES
DENTRO DE LA CLASE DE INSTRUMENTO PRINCIPAL

ASIA India	Baile: <i>Bhangra</i> Música empleada para el baile Obra: Arreglo de “ <i>Melodía India</i> ” Popular (ver anexo)
<p><u>INICIACIÓN:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Explicamos el lugar y año de origen así como sus características principales compositivas y los diferentes tipos.2) Identificamos en el mapamundi la localización de la India (origen de la composición y la danza)3) Mostramos fotos del país, capital y lugares emblemáticos.4) Breve escucha de fragmentos de composiciones similares a la pieza conocidas. En este caso, una interpretación de “<i>una canción India al amor</i>” con instrumentos típicos.5) Visualización mediante vídeo del baile típico prestando atención a su vestimenta y pasos básicos. <p><u>DESARROLLO:</u></p> <ol style="list-style-type: none">6) Nos situamos enfrente del compañero/a con los brazos por encima de la cabeza en forma de “jarra” como se muestra en la primera figura y los bajamos paulatinamente hasta nuestra nariz. Volvemos a los brazos en jarra y repetimos la acción de bajar y subir los brazos 10 veces. A continuación, dejamos el brazo derecho extendido arriba de nuestra cabeza y bajamos el otro brazo hasta nuestra cadera, mientras que con el pie derecho marcamos el ritmo de la música. Repetimos esta acción 10 veces alternando ambos brazos. Por último, situamos ambas manos cerca de la cadera derecha que a la vez inclinaremos y daremos repeticiones de 6 en cada lado, como se muestra en la figura tres. Repetimos todo el proceso y finalizamos el baile. <div data-bbox="496 1223 1091 1496" style="text-align: center;"></div> <ol style="list-style-type: none">7) Leemos la partitura a primera vista con el instrumento. <p><u>CONSOLIDACIÓN:</u></p> <ol style="list-style-type: none">8) Interpretación con la viola de la partitura original acompañada del piano.	

SESIÓN 4

EUROPA España	Baile: Libre- guiado. Música empleada para el baile Obra: Arreglo de “ <i>Andaluza</i> ” E. Granados (ver anexo)
<p><u>INICIACIÓN:</u></p> <p>1) Explicamos el lugar y año de origen así como sus características principales compositivas y los diferentes tipos.</p> <p>2) Identificamos en el mapamundi la localización de España / Andalucía (origen de la composición y la danza)</p> <p>3) Mostramos fotos del país, capital y lugares emblemáticos.</p> <p>4) Breve escucha de fragmentos de composiciones de esta danza conocidas. En este caso, “La vida breve” de Manuel de Falla.</p> <p>5) Visualización mediante vídeo del baile típico prestando atención a su vestimenta y pasos básicos.</p> <p><u>DESARROLLO:</u></p> <p>6) Como la música escogida para el baile es de un gran carácter rítmico, aprovecharemos los marcados acentos y ritmos para imitarlos con un taconeo. Así, realizaremos un giro con el compañero/a en cada acento de la melodía y un taconeo imitando exactamente el ritmo marcado de la pieza. Cuando ambos pasos estén bien interiorizamos y sigan el tempo y ritmo de la música, añadiremos además el uso de los brazos en alto, mientras rotamos las muñecas hacia dentro del cuerpo y hacia fuera, al estilo del baile flamenco. De esta manera, daremos al alumnado unas pautas básicas al inicio de la música para continuar el baile de forma improvisada por ellos mismos.</p> <p>Así, y puesto que es un baile de origen español, dejaremos al alumnado improvisar mediante el cuerpo aquellos pasos que consideren baile español/andaluz, mejorando su capacidad de improvisación y creatividad con un apoyo de la profesora y siguiendo en todo momento el ritmo de la música.</p> <p>7) Leemos la partitura a primera vista con el instrumento y explicamos brevemente procedencia y estilo compositivo de su compositor.</p> <p><u>CONSOLIDACIÓN:</u></p> <p>8) Interpretación con la viola de la partitura acompañada del piano.</p>	

<p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p>	
AMÉRICA DEL NORTE México	Baile: “ <i>Danza Folklórica</i> ” Música empleada para el baile Obra: Arreglo de “ <i>¡Viva México!</i> ” Pedro Galindo (ver anexo)
<p><u>INICIACIÓN:</u></p> <p>1) Explicamos el lugar y año de origen así como sus características principales compositivas y los diferentes tipos.</p> <p>2) Identificamos en el mapamundi la localización de México (origen de la composición y la danza)</p> <p>3) Mostramos fotos del país, capital y lugares emblemáticos.</p> <p>4) Breve escucha de fragmentos de composiciones de esta danza conocidas. En este caso, “Danzón nº2” de Arturo Márquez.</p> <p>5) Visualización mediante vídeo del baile típico prestando atención a su vestimenta y pasos básicos.</p>	

DESARROLLO:

6) Nos situamos enfrente de nuestro compañero/a y comenzamos a saltar sobre el sitio al ritmo de la música para establecer el pulso. A continuación, a los saltos le añadimos el coger a nuestro compañero/a juntando nuestra flexión del brazo derecho, a la vez que damos una vuelta juntos, tal y como se muestra en la imagen. Realizamos 5 vueltas y cambiamos el brazo, así como el sentido del giro y repetimos otras cinco veces. Después nos situamos enfrente de nuestro compañero/a cogidos de las manos a la altura del pecho y realizamos 10 “patadas” al aire intercalando las piernas. Para finalizar volvemos a saltar sobre el sitio 5 veces al ritmo del pulso musical. Repetimos todo el proceso para finalizar el baile.



7) Leemos la partitura a primera vista con el instrumento y explicamos brevemente procedencia y estilo compositivo de su compositor.

CONSOLIDACIÓN:

8) Interpretación con la viola de la partitura original acompañada del piano.

4. RESULTADOS OBTENIDOS Y REFLEXIÓN

Con respecto a las obras trabajadas con el instrumento, en el transcurso de todas las sesiones se ha podido apreciar la gran novedad que suponía esta unidad para ambos alumnos, puesto que les hacía demostrarme en todo momento su elevado grado de motivación y les creaba la “necesidad” de evidenciar todo lo que habían aprendido sobre la pieza, su danza y su contexto al final de cada clase, así como en otras sesiones anteriores. La ejecución de la pieza con la viola tras haber realizado todas las actividades previas con el alumnado, ha obtenido un resultado muy satisfactorio, con una interpretación rítmica de la obra casi perfecta y un impulso musical mucho más establecido e interiorizado que si directamente la hubieran interpretado con el instrumento sin todo el trabajo anteriormente expuesto. Esto resalta la necesidad de enseñar especialmente al alumnado a investigar e interesarse por las obras que están interpretando con el instrumento y no limitarse a ejecutar notas escritas en una partitura sin ningún conocimiento previo de dicha obra. Además, ambos alumnos realizaban preguntas relacionadas sobre qué instrumentos estaban sonando, qué compás podía tener la música, qué piezas estaban interpretando que pudieran tener un ritmo similar, qué estructura y forma podía tener dicha pieza, entre otras cuestiones, enriqueciendo educativamente dichas actividades ellos mismos con su gran interés y dedicación.

En relación a las danzas trabajadas en las sesiones, se ha podido evidenciar que saber elegir y adaptar adecuadamente los bailes teniendo en cuenta los gustos personales y propios del alumnado, al igual que ha sucedido con los vídeos y audios relacionados, es de vital importancia. La adecuada elección de la música del audio y el vídeo sobre la danza

típica, les ha motivado e incentivado su atención y participación en el transcurso de todas las sesiones. Este hecho expone la necesidad de enseñar buscando siempre el sentido y la utilidad con la vida diaria y las experiencias personales, estando siempre actualizado de los cambios y progresos tecnológicos, musicales, sociales y educativos. De esta manera, se ha optado por bailes de variada procedencia, con el fin de un mayor conocimiento y apreciación de las diferentes culturas, partiendo desde música más cercana como el Vals y la Polca, hasta música menos conocida en la interpretación de instrumento, como la música india o la mexicana.

El primer y mayor éxito que ha sido evidenciado, es el de conseguir una contundente participación del alumno y de la alumna en el transcurso de todas las sesiones, mostrando en todo momento una curiosidad e interés por la actividad y queriendo saber más acerca de las posteriores clases. Ha podido comprobarse que el alumno y la alumna aprendían bailando, visualizando las danzas, escuchando los audios a la vez que se divertían, ya que al ser esta unidad algo tan novedoso dentro de la clase de instrumento, prestaban más atención e interés por dichas actividades. Gracias a lo anteriormente expuesto, el alumno y la alumna obtenían una motivación extra a la hora de estudiar, sintiendo incluso la necesidad de investigar de forma autónoma en casa, ya fuera ensayando las piezas vistas en clase con el instrumento o recopilando más información sobre el contexto histórico-social de dichas obras u otras diferentes del mismo estilo interpretativo. Dentro de este apartado, he de destacar el hecho de que en la ejecución del baile en la primera sesión, los alumnos “necesitaran” sentarse tras la ejecución de cada paso de danza, sin ser estos pasos demasiados difíciles o complicados para crear dicha fatiga en ellos. Este hecho me hizo apreciar la concepción que poseían ambos de estar en clase: situarse sentados en una silla, únicamente escuchando al profesor o profesora lo que enfatiza aún más la necesidad de este tipo de actividades con el alumnado.

En conclusión y viendo los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la intervención docente ya expuesta, ha podido evidenciarse la necesidad de adaptar y personificar la enseñanza tradicional de instrumento haciendo uso de materiales audiovisuales como fotografías, videos y audios para lograr enseñar al alumnado más allá de la partitura, buscando que conozcan las piezas de su instrumento con un conocimiento mucho mayor, completo y óptimo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, O. y De Mena, A. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, una selección de autores relevantes en Díaz M. y Giraldes A. (coords.) *Métodos de enseñanza musical, algunos puntos de contacto*. Barcelona: Graó.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze en Díaz, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música*. Barcelona: Graó.
- De Pablo, L. (1993). En *Actas del segundo simposio nacional: la educación musical elemental*, celebrado en el círculo de bellas artes de Madrid entre los días 12 y 15 de abril de 1993. Organización ISME-ESPAÑA. Segunda mesa redonda: *el valor formativo de la música*. Madrid: editorial Arthe Tripharia.
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Díaz, M. y Giraldes, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Károly, O (1982). *Introducción a la música*. Málaga: Salvat. Fascículo 1. Prólogo.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor distribuciones.

- Landowsky, M. (1984). *Batallas por la música. (Resultados y experiencias de una política musical en Francia)*, Colección Cultura y Comunicación n. ° 23. Ministerio de Cultura. Madrid.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación. Ensayo del análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Pahlen, K. (1961). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Pascual Mejía, M. ^a Pilar (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Swanwick.K (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Paidós.

6. ANEXOS

6.1. Imágenes utilizadas en la unidad didáctica.





INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES
DENTRO DE LA CLASE DE INSTRUMENTO PRINCIPAL



6.2. Partituras

- “Polka” F.Wohlfart, extraído del libro: Applebaum, S. *Applebaum stringbuilder viola vol.1*, 1988.

Polka

A Polka is a lively Bohemian dance with two counts to each measure.
The top 2 means that there are two counts to each measure.

F. WOHLFART

143

- “Melodía India” extraído del libro: Pascual, P. “*La batuta mágica*”, arreglado para viola y nivel básico por Adela Pascual Sánchez.

- “Waltz” J.Brahms. Extraído del libro “*Suzuki, Viola School.vol.1*”

5 Waltz

Moderato J. Brahms

① *p dolce*

p *poco cresc.* *f* *poco rit.* *a tempo* *p* *poco cresc.* *f* *poco rit.* *pp a tempo* *poco rit.*

• “Danza Española-Andaluza” E. Granados. Arreglada para viola y nivel básico por Adela Pascual Sánchez.

7

11

• “Danzón N°2” Arturo Márquez. Arreglada para viola y nivel básico por Adela Pascual Sánchez.

7

RESEÑA DEL LIBRO

LAS NUEVE SINFONÍAS DE BEETHOVEN ***La evolución del genio a partir de su discurso orquestal***

Vela, Marta. Las nueve sinfonías de Beethoven. Madrid, Fórcola Ediciones, 2020,
248 páginas. ISBN: 978-84-17425-50-0

Autora de la reseña: Beatriz Juarros del Águila
Universidad Internacional de la Rioja. Grado en Música

RESUMEN

Las nueve sinfonías de Beethoven son, indiscutiblemente, uno de los mayores hitos de la música occidental de todos los tiempos. Frente a las ciento cuatro de Haydn o las cuarenta y uno de Mozart (y partiendo de las mismas bases y recursos que éstos), a Beethoven le bastaron nueve, no sólo para incluir allí todo su universo sonoro, sino también para expandir y trascender las formas clásicas sin romperlas, llevándolas al límite junto a la textura, el desarrollo temático y el rendimiento de los instrumentos musicales. Equilibró el peso de las diferentes familias orquestales, dotando a algunas de ellas de mayor autonomía para plasmar de esa manera su compromiso con los valores republicanos de “libertad, igualdad y fraternidad” en un sonido orquestal sin precedentes, dejando atrás la orquesta del siglo XVIII y sentando las bases de las del XIX, que se convertirá con el paso de los años en la actual.

De carácter indomable y consciente de su talla como genio creador, Beethoven escapó de la condición de músico-sirviente de sus predecesores componiendo siempre sin doblegarse ante los gustos o la incomprensión musical de sus mecenas aristócratas y los espectadores burgueses, con una audacia sonora que, en palabras de la autora, “destrozó los oídos del público vienés” (Vela, 2020, p. 43). En consecuencia, todas sus sinfonías (excepto la *Séptima*), tuvieron una mala recepción en sus estrenos y a pesar de ser reconocido como un gran compositor, murió pobre, incomprendido y también solo, porque en contraposición a sus logros profesionales, su vida personal estuvo cuajada de frustraciones y fracasos.

Gracias a la imaginación a la que le obliga su sordera y a los valores de justicia, lealtad y libertad, Beethoven vislumbra toda la música del s. XIX y parte del XX, abriendo la sinfonía en dos vertientes: la conservadora de Brahms y la programática de Wagner. Con

sus sinfonías, amplía el pensamiento musical, rompiendo y creando de nuevo la forma y el estilo a medida de la necesidad de su prodigiosa imaginación, culminando así la cima del arte musical.

CAPÍTULOS

Formalmente, el libro está constituido por un prólogo, doce capítulos y un epílogo. Además se añade una pequeña guía biográfica, notas, bibliografía, índice onomástico y un interesante álbum de ilustraciones, entre las que figuran la primera página de cada sinfonía y su plantilla orquestal. Dentro de esta superestructura encontramos otra estructuración en forma *ritornello* en los capítulos dedicados a las sinfonías, en los que se alternan dos elementos: el biográfico y el analítico, destinado a estudiar el comienzo de cada sinfonía.

En el primer capítulo, *Apuntes sobre la sinfonía clasicista*, (Vela, 2020, pp. 13-19) la autora analiza la evolución de la orquesta desde el siglo XVI al XVIII, cómo las primeras orquestas, inestables y heterogéneas, dependían de los músicos disponibles en cada momento propiciando la falta de uniformidad sonora, pero crecieron poco a poco a partir de la confección de una plantilla instrumental básica hasta convertirse en la que hoy conocemos. En este proceso, la orquesta de Mannheim (1720-1778) fue determinante tanto por consolidar el conjunto como por crear un sonido de calidad y belleza única hasta el momento gracias al trabajo de ensayo y al exigente trabajo individual de los instrumentistas. A excepción de ésta, las orquestas estaban compuestas por músicos profesionales y *amateurs* y sin figura del director establecida. Las sinfonías de Beethoven (su género favorito), elevaron la exigencia hacia la orquesta al máximo haciendo necesaria la figura del director, lo que las convirtió en determinantes para la conformación de la gran orquesta que conocemos en la actualidad.

Por otra parte, como leemos en *Beethoven y la sinfonía*, (Vela, 2020, pp. 21-31), consagra el ciclo sinfónico a nueve, un número muy reducido respecto a sus predecesores debido a la gran individualidad de cada una de sus sinfonías. Éstas, además de vertebrar los acontecimientos históricos, musicales y personales del compositor de 1800 a 1827, reflejan el cambio de los conciertos a cargo de agrupaciones privadas a los conciertos públicos que, al interpretarse en espacios más amplios, precisan de sonoridades mayores, por lo que las crea cada vez más voluminosas a nivel sonoro. Debido a la sordera, compone todas las sinfonías en su cabeza (excepto la *Primera* y algunos fragmentos de la *Segunda*), de dos en dos (incluso de tres en tres), buscando el contraste entre ellas y “macerando” ideas durante años o décadas, en una evolución musical no lineal y que provoca que la *Cuarta*, *Octava* y *Décima* se puedan considerar como “regresiones” compositivas. Asimismo, su creatividad no se coarta por la rígida forma sonata que, junto al cuarteto, concierto y rondó, gobierna la sinfonía durante el clasicismo: integra la introducción lenta como fragmento de experimentación (al igual que Haydn) y amplía la forma sonata con la adhesión de largas codas.

A partir de aquí, Vela dedica cada capítulo a una sinfonía: retrata el contexto socioeconómico y cultural de la época, de qué manera afecta a la vida y obra de Beethoven y cómo sus composiciones, igualmente, repercuten de vuelta tanto en dicho contexto como en los posteriores; analiza cada sinfonía en detalle relacionando además los elementos comunes entre ellas; señala las similitudes con las de Haydn y Mozart y desvela el interesante simbolismo que se encuentra tras las de Beethoven.

Con la *Primera Sinfonía*, una declaración de intenciones, se consagra como compositor, sin embargo, se van a producir dos hechos recurrentes en casi todos los estrenos de sus sinfonías: interpretaciones realizadas por orquestas de bajo nivel y polémica por sus ideas musicalmente revolucionarias. Aunque reinterpreta las formas clásicas sin destruirlas en un compendio de tradición y modernidad, rompe las expectativas del oyente invirtiendo los papeles de las familias orquestales de cuerda y viento, con disonancias desde el mismo comienzo, logrando crear un pasaje de gran tensión armónica. Recibe críticas negativas

que no hacen más que aumentar su fama y su economía crece gracias al trato tajante con los editores y al respeto que inspira a la aristocracia vienesa. El éxito de su carrera profesional contrasta con la desgracia de su pérdida progresiva e imparable del oído, que le lleva a plantearse el suicidio, pero la voluntad de vivir y crear plasmada por el mismo Beethoven en el *Testamento de Heiligenstadt* hace que salga adelante. Es el momento en que escribe la *Segunda Sinfonía*, que clausura el mundo prerrevolucionario del siglo XVIII de Haydn y Mozart, dando paso al agitado periodo de las guerras napoleónicas. En ella aparece ya la dualidad mayor-menor y el tema del primer movimiento de la *Novena*. Su introducción es la más larga escrita hasta ese momento y el segundo movimiento es uno de los tiempos lentos más extensos de la producción beethoveniana, aunque nada comparable con la *Tercera Sinfonía*, “*Heroica*”, con una coda tan grande en el primer movimiento que el esquema original de la sonata ABA se convierte en ABAB. Por si fuera poco, la audacia sonora de Beethoven fue difícil de comprender tanto para el público corriente como para los “oídos expertos”. Su alumno Ries contaba: “Durante la primera repetición de la sinfonía, repetición que fue terrible, pero donde el trompista hizo bien la entrada, yo estaba cerca de Beethoven y, creyendo que se había equivocado, le dije: «Maldito trompa, ¿es que no sabe contar? ¡Suenan horriblemente disonante!». Estuve a punto de recibir un bofetón y creo que Beethoven tardó bastante en perdonarme.” (Vela, 2020, p. 58).

Por contraste, Beethoven compone la *Cuarta*, cuya simetría y proporción se compara a la bella serenidad de los templos griegos. Aquí anticipa el motivo del *destino* de la *Quinta*: “Así llama el destino a la puerta” (Vela, 2020, p. 77), explica el propio compositor... Porque la *Quinta Sinfonía*, representa al hombre frente al destino (Beethoven frente a la sordera), que sale vencedor en la lucha. Escribe esta sinfonía en tono menor, reservado para sus obras más dramáticas y significativas. Opuestamente a este dramatismo, encontramos al Beethoven más bucólico y pastoril en la *Sexta*. Con ella abre las puertas a la música programática, aunque sea según sus palabras: “Más una expresión del sentimiento que una pintura” (Vela, 2020, p. 101). La naturaleza es un auténtico refugio para el artista, al que la sordera ha sumido en el aislamiento social y la precariedad económica. Gracias al estreno de la *Séptima Sinfonía* retorna su buena posición social y económica, al convertirse, de nuevo, en un héroe nacional. De carácter marcial, con un equilibrio instrumental del conjunto que refleja la madurez del compositor, tiene una recepción y éxito apoteósicos. “(...) Schindler escribió: «Todas las voces, hasta ahora divergentes, se unieron para proclamarlo vencedor de laureles; el aplauso se elevó al éxtasis»”, (Vela, 2020, p. 114).

Este exitoso estreno no se volverá a repetir con sus siguientes sinfonías, en especial con la *Octava*, que tuvo una recepción fría por las expectativas creadas tras su predecesora, al estar muy lejana estilísticamente de ésta. Beethoven se refiere a ella como “*su pequeña sinfonía en Fa*”, (Vela, 2020, p. 119). Es una loa al caduco *Clasicismo* con la que se despide del siglo XVIII, pero vuelve a sorprender al comenzar por primera vez el *tutti* de la orquesta, con una fuerza sonora nunca escuchada antes. Nuevamente, llama la atención el contraste de ésta con la *Novena Sinfonía*, el paradigma sinfónico del siglo XIX hasta la actualidad, donde hace un compendio de atrevidas estrategias orquestales que son otra vez incomprendidas: “(...) «los amigos de Beethoven que le han aconsejado publicar esta absurda pieza se pueden contar entre los más crueles enemigos de su gloria» (...) «Se diría que la música se ha propuesto a partir de ahora caminar sobre la cabeza y no sobre los pies. La última frase [de la sinfonía] es el canto de los condenados expulsados del cielo [...]. Notable error del maestro, enajenado por su completa sordera». ” (Vela, 2020, p. 142).

Aunque publicó nueve sinfonías, cabe hablar de una *Décima*: “Bonus track ¿*Décima Sinfonía en Mi bemol mayor?*” (Vela, 2020, p. 155). Y es que Barry Cooper realizó una reconstrucción de ésta en 1988 a partir de diversos bocetos de Beethoven encontrados tras su muerte: “(...) Sobre mi mesa hay toda una sinfonía esbozada, así como una nueva obertura (sobre el nombre de Bach), y también otra cosa [...]”, (Vela, 2020, p. 168). Su carácter introspectivo e íntimo, sin coros, simboliza la convicción de la necesidad de recuperar los valores democráticos y artísticos de la antigua Grecia.

El libro concluye con un epílogo que compara las circunstancias que rodearon la muerte, funeral y entierro de Beethoven con las de Mozart. Si bien ambos murieron pobres, solos e ignorados, Mozart tuvo un entierro al que asistieron muy pocos allegados, tan penoso que ni su tumba ha podido ser identificada. Beethoven, en cambio, fue despedido como un emperador, al igual que describieran su *Sonata Op. 26* o su *Sinfonía Heroica*.

CONCLUSIÓN

Todo esto (y mucho más), se encuentra expuesto y desarrollado en profundidad en el libro *Las nueve sinfonías de Beethoven* de Marta Vela, que logra entrelazar los aspectos más significativos y relevantes de la vida de Beethoven, su contexto sociopolítico y un análisis detallado de cada sinfonía, de manera precisa, clara y amena. Es un libro accesible tanto a amantes de la música legos en la materia (ya que este libro les abrirá las puertas a un nuevo y profundo modelo de escucha), como a los que posean conocimientos musicales que deseen adentrarse más en la vida y obra de Beethoven desde una perspectiva objetiva, alejada de los mitos y acercándose a una realidad que debería inducir a muchas reflexiones. Si bien es cierta la capacidad del arte de abrirse camino frente a factores político-económicos, sociales y culturales, éstos son los causantes muchas veces de la mala recepción de obras maestras (como en su tiempo las sinfonías de Beethoven), acompañadas de críticas desfavorables basadas en opiniones sin fundamentos ni criterios. Quizá la lectura de este libro provoque una actitud más abierta en la escucha para superar así la brecha abierta entre público y creador contemporáneo que, aunque no es nueva, actualmente parece casi insalvable. Un libro en definitiva no sólo recomendable, sino necesario.

Marta Vela es licenciada en Filología Hispánica, Piano, Dirección de Orquesta y Pedagogía de los instrumentos, docente universitaria, escritora, investigadora musical, presentadora y directora de los programas de Radio Clásica de RNE *Temas de música y Música con estilo...* Una autora con una brillante formación y carrera profesional a sus espaldas, como demuestra el hecho de su candidatura al Premio Princesa de Girona 2020 por su trayectoria y compromiso profesional.