

eISSN: 2659-6482
DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20235>

Vol. 5 (2023)

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica



Ediciones Universidad
Salamanca

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20235>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA) – BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA) – BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 5 (2023)

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DIRECCIÓN: Dr. Juan Carlos MONTOYA RUBIO, Universidad de Murcia, Spain

SECRETARÍA Dra. Sara ESCUER SALCEDO, Universidad de Salamanca, España
DE REDACCIÓN: Dra. Montserrat CANELA GRAU, Universitat Rovira i Virgili, España
Dra. Alba María LÓPEZ MELGAREJO, Universidad de Murcia, España

CONSEJO ASESOR Dra. María NAVARRO CÁCERES, Universidad de Salamanca, España
Dr. Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA, Universidad de Salamanca, España

COMITÉ CIENTÍFICO Dr. José Manuel AZORÍN DELEGIDO, Universidad Católica San Antonio, Murcia
Dr. Marco BELLANO, Università degli Studi di Padova, Italia
Dr. Paulino CAPDEPÓN VERDÚ, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Dr. Kenneth DELONG, University of Calgary
Dr. Antonio EZQUERRO ESTEBAN, CSIC-IMF, España
Dr. Vicente GALBIS LÓPEZ, Universitat de València, España
Dra. Judith Helvia GARCÍA MARTÍN, Universidad de Salamanca, España
Dra. Marícarmen GÓMEZ MUNTANÉ, Universitat Autònoma de Barcelona, España
Dr. Luis Antonio GONZÁLEZ MARÍN, CSIC-IMF, España
Dr. Joaquín LÓPEZ GONZÁLEZ, Universidad de Granada, España
Dr. David LÓPEZ RUIZ, Universidad de Murcia, España
Dr. Oswaldo LORENZO QUILES, Universidad de Granada, España
D. José NIETO, Escuela de Cine y Audiovisual de Barcelona (ESCAC), España
Dra. Matilde OLARTE MARTÍNEZ, Universidad de Salamanca, España
Dr. Juan José PASTOR COMÍN, Universidad de Castilla - La Mancha, España
Dra. María Jesús PENA CASTRO, Universidad de Salamanca, España
Dr. Nick POULAKIS, National and Kapodistrian University of Athens, Grecia
Dr. Francisco J. RODILLA LEÓN, Universidad de Extremadura, España
Dr. Michael SAFFLE, Virginia Tech, Estados Unidos
Dra. Adelaida SAGARRA GAMAZO, Universidad de Burgos, España
Dr. José Ignacio SUÁREZ GARCÍA, Universidad de Oviedo, España

CORRECCIÓN: Secretaría de redacción / María Eloisa REVILLA LÓPEZ

MOTIVO DE CUBIERTA: © Ángel REDERO

MAQUETACIÓN: INTERGRAF

PMRT es una publicación periódica cuyo objetivo es la difusión de estudios en torno a la música popular, considerando este término de un modo amplio, de tal forma que se pueden considerar incluidos dentro de él campos de trabajo muy diversos: antropología de la música; metodologías para el estudio de la música popular; tradición y oralidad; conservación y difusión del patrimonio musical; músicas urbanas e identidades; medios audiovisuales y música popular; pedagogía de la música popular; enfoques innovadores en torno a la música popular.

Los trabajos presentados serán originales e inéditos y tendrán un enfoque científico, pero a la vez un carácter divulgativo, cuya lectura sea útil tanto a investigadores como a estudiantes, siempre dentro de una perspectiva seria y rigurosa.

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en la calificación *Creative Commons* CC BY-NC-SA, se puede compartir (copiar, distribuir) el contenido de esta revista siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartiendo la obra resultante bajo el mismo tipo de licencia (SA).



CC BY-NC-SA

ÍNDICE

Juan Manuel CANTOS RUIZ, Sara GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA y Ludovica MASTROBATTISTA. <i>La música de jazz en femenino. Proyección profesional, ecosistemas educativos y gestión cultural en España ..</i>	7-29
María José BELANDO LAJARIN. <i>Propuesta de actividades para trabajar obras de música clásica en Primaria</i>	31-51
Marta MUÑOZ GARCÍA. <i>Al rescate de la tradición: una propuesta didáctica para el área de música mediante el juego popular</i>	53-70
David MARTÍN SÁNCHEZ. <i>El Regietheater y Calixto Bieito en el veinte aniversario de su Don Giovanni</i>	71-94
Claudia DOBÓN CHIC. <i>Las mujeres en el aula de Música. Propuesta didáctica para su implementación en Educación Primaria.....</i>	95-106
Alicia CASTAÑO SÁNCHEZ. <i>La prima donna: conexiones simbólicas entre la ópera y el metal sinfónico</i>	107-122
Marina GUILLÉN GARCÍA. <i>La inclusión en Educación Primaria a través del movimiento y la danza.....</i>	123-139
David MUÑOZ SÁNCHEZ. <i>El rock en Educación Primaria: propuesta didáctica para la asignatura de Música en relación con este género popular</i>	141-153
Miguel RABAL MILLÁN. <i>Musicoterapia y autismo: apuntes para su comprensión en clave didáctica.....</i>	155-166
Jannet ALVARADO DELGADO. <i>Villancicos, tonos del Niño y otras músicas ecuatorianas de culto al nacimiento de Cristo</i>	167-193
José Alberto PÉREZ GUIRADO. <i>Musicoterapia para niños con Trastorno del Espectro Autista</i>	195-203

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20235>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA) – BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA) – BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 5 (2023)

CONTENTS

Juan Manuel CANTOS RUIZ, Sara GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA and Ludovica MASTROBATTISTA. <i>Jazz Music in Feminine. Professional Projection, Educational Ecosystems and Cultural Management in Spain</i>	7-29
María José BELANDO LAJARIN. <i>Proposal of Activities to Work with Classical Music Pieces in Primary Education</i>	31-51
Marta MUÑOZ GARCÍA. <i>To the Rescue of Tradition: a Didactic Proposal for the Area of Music Through Popular Games</i>	53-70
David MARTÍN SÁNCHEZ. <i>The Regietheater and Calixto Bieito on the Twentieth Anniversary of his Don Giovanni</i>	71-94
Claudia DOBÓN CHIC. <i>Women in the Music Classroom. Didactic Proposal for Implementation in Primary Education</i>	95-106
Alicia CASTAÑO SÁNCHEZ. <i>The Prima Donna: Symbolic Connections between Opera and Symphonic Metal</i>	107-122
Marina GUILLÉN GARCÍA. <i>Inclusion in Primary Education through Movement and Dance</i>	123-139
David MUÑOZ SÁNCHEZ. <i>Rock in Primary Education: Didactic Proposal for the Subject of Music in Relation with this Popular Genre</i>	141-153
Miguel RABAL MILLÁN. <i>Music Therapy and Autism: Notes for Understanding in a Didactic Key</i>	155-166
Jannet ALVARADO DELGADO. <i>Villancicos, Tonos del Niño and Other Ecuadorian Music of Cult of the Birth of Jesus Christ</i>	167-193
José Alberto PÉREZ GUIRADO. <i>Music Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder</i>	195-203

eISSN: 2659-6482

DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.31313>

LA MÚSICA DE JAZZ EN FEMENINO. PROYECCIÓN PROFESIONAL, ECOSISTEMAS EDUCATIVOS Y GESTIÓN CULTURAL EN ESPAÑA

Jazz Music in Feminine. Professional Projection, Educational Ecosystems and Cultural Management in Spain

Juan Manuel CANTOS RUIZ 

Universidad de Salamanca

Sara GONZÁLEZ GUTIÉRREZ 

Universidad de Salamanca

Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA 

Universidad de Salamanca

Ludovica MASTROBATTISTA 

Instituto de Estudios Medievales, Renacentistas y de Humanidades Digitales

RESUMEN: El presente trabajo tiene como propósito central analizar la situación de la mujer en la música *jazz* en España desde un enfoque multidimensional. Para ello se estudia el proceso de institucionalización del *jazz* con perspectiva de género, abordando el papel de los ecosistemas educativos, formales y no formales, como agentes promotores de la visibilización y la universalización de la presencia de la mujer en un estilo musical tradicionalmente reservado a la esfera masculina. Desde esta perspectiva, se estudian los factores y los contextos que condicionan cómo las mujeres músicas enfocan su carrera dentro del género del *jazz*, y su presencia como cantantes, instrumentistas, productoras y gestoras culturales en la industria

musical. Para ello, se analiza la presencia de la mujer en los festivales más relevantes de la escena *jazz* española. El trabajo permite concluir que, si bien es cierto que la inserción de la mujer en el entorno educativo de la música *jazz* es notoria y asimilable a la del género masculino, en el ámbito de la creación y la interpretación se perpetúan desigualdades y desequilibrios que obedecen a cuestiones atávicas, cuyas poderosas sinergias requieren de lineamientos estratégicos y acciones específicas que permitan revertir esta situación.

Palabras clave: *jazz*; estudios de género; educación musical; industria musical; festivales de *jazz*; música popular.

ABSTRACT: The main purpose of this paper is to analyze the situation of women in *jazz* music in Spain from a multidimensional approach. To this end, it studies the process of institutionalization of *jazz* from a gender perspective, addressing the role of formal and non-formal educational ecosystems as agents promoting the visibility and universalization of the presence of women in a musical style traditionally reserved for the male sphere. From this perspective, we study the factors and contexts that condition how women musicians approach their careers within the *jazz* genre and their presence as singers, instrumentalists, producers, and cultural managers in the music industry. For this purpose, it analyses the presence of women in the most important festivals on the Spanish *jazz* scene. The study leads to the conclusion that, although it is true that the insertion of women in the educational environment of *jazz* music is notorious and comparable to that of men, in the field of creation and performance, inequalities and imbalances are perpetuated that are due to atavistic issues, whose powerful synergies require strategic guidelines and specific actions to reverse this situation.

Keywords: *Jazz*; Gender Studies; Musical Education; Music Industry; Jazz Festivals; Popular Music.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación pone el foco en torno a la situación de la mujer en la música *jazz* en España en el siglo XXI, analizando su papel dentro de los ecosistemas educativos formales e informales y su presencia como cantantes, instrumentistas y productoras en el panorama musical español. Para ello, resulta fundamental

situar la atención sobre los estudios de música y género, pues las manifestaciones culturales se han erigido a lo largo de la historia como herramientas fundamentales que articulan y legitiman cambios sociales mucho más profundos. Como afirma Contreras-Medina (2008), las industrias culturales continúan reproduciendo los patrones de marginación y discriminación sexista, contruidos a partir de siglos, y dinámicas sociales atávicas de discriminación hacia la mujer.

En este contexto, si bien es cierto que se han llevado a cabo estudios sobre la presencia de la mujer en las orquestas sinfónicas en el contexto español, que revelan que «el rango de participación femenina oscila entre el 20 y el 40 %, de forma que no hay ninguna formación en la que siquiera se roce la paridad entre varones y mujeres» (Setuain & Noya, 2010: 9), no existen investigaciones centradas en la presencia de las mujeres jazzistas en los festivales dedicados a este género musical. En consecuencia, el presente artículo estudia las causas que han catalizado el empoderamiento de las mujeres en la esfera de las enseñanzas de la música *jazz* y en los espacios de producción y gestión cultural ya que la constatación de este hecho desde la investigación musicológica exige una indagación profunda y rigurosa sobre los factores, recurrencias y formas de alteración posibles del modelo hegemónico de mediación social. Asimismo, la contextualización histórica del género del *jazz* posibilita entender el proceso de legitimación que ha vivido esta manifestación cultural y su consolidación en los espacios educativos a nivel internacional para poder comprender, a su vez, una mayor presencia del género femenino. No obstante, es cierto que todavía existe mucho trabajo por realizar en este ámbito:

Las mujeres siguen siendo menos propensas a asistir a conciertos de jazz, y también parece que obtienen menos estatus del consumo de jazz que de la música clásica, al menos en el sentido de que el estatus que les otorga el asistir a un concierto de jazz es menor para las mujeres que para los hombres. (McAndrew & Widdop, 2021: 21)

En definitiva, el análisis de los espacios de la educación formal e informal de la enseñanza del *jazz* se torna esencial para poder determinar, así, qué factores confluyen para que la mujer instrumentista esté tradicionalmente infrarrepresentada en estos espacios (Van-Vleet, 2021). Por tanto, el objetivo principal de la presente investigación es analizar los factores que determinan cómo las mujeres músicas enfocan su carrera dentro del *jazz* y, por consiguiente, visibilizar la realidad de las féminas en las esferas de la música *jazz* con el análisis de su programación en los festivales dedicados a este género musical. Desde esta perspectiva, Moreno-Fernández (2019) mantiene además que las investigaciones sobre festivales de música y celebraciones públicas, entendidas «desde su doble faceta de expresiones locales y productos culturales integrados en complejas redes de ámbito nacional, transfronterizo y transnacional» (p. 12), permiten realizar análisis en profundidad del

gran impacto social y económico de las manifestaciones culturales en el mundo contemporáneo.

2. MÚSICA JAZZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La contextualización histórica del *jazz* con perspectiva de género se vuelve primordial para entender el proceso de legitimación social que ha experimentado este género y su impacto en la visibilización de las mujeres en la esfera jazzística. De esta forma, traemos a colación la siguiente cita:

La música jazz ha pasado en apenas un siglo de ser considerada como una música vulgar, popular, poco armoniosa, desordenada, nada academicista, y socio-lógicamente relacionada con los estratos sociales más deprimidos de América, a convertirse en un símbolo de elegancia, sofisticación, libertad expresiva, complejidad técnica e intelectual y armonía de vanguardia, pasando a ocupar un lugar privilegiado dentro del canon cultural de la música europea, y por extensión de la música occidental. (Hendricks, 2014, en Merchán & Navarro, 2020: 11)

En otras palabras, «el jazz que comenzó siendo un género musical de carácter eminentemente minoritario y marginal, al menos fuera de su circunscripción geográfica originaria, sufrió un proceso de canonización que terminó situándolo en el centro del poli sistema musical americano» (Merchán & Navarro, 2020: 22). En este sentido, los espacios de la música *jazz* determinaron en gran medida el rol de la mujer y su participación en este estilo musical, ya que, desde su concepción, estos eran espacios masculinos relacionados con la noche y con una consideración social nefasta como prostíbulos, clubs nocturnos y salas de fiestas. Por lo tanto, históricamente el *jazz*, tanto en la grabación como en la música en directo, estuvo representado por músicos hombres y por una pequeña minoría de mujeres cantantes; como afirman autores como Ochoa (2010) o Buscatto (2021), un rol asignado casi exclusivamente a este género. Para Boornazian (2022) «históricamente la cultura del *jazz* ha fomentado una atmósfera dominada por hombres que a menudo no ha sido particularmente atractiva para las mujeres instrumentistas y que rara vez ha tratado a las practicantes de manera equitativa» (p. 28).

En cualquier caso, el reconocimiento ha estado reservado esencialmente a las denominadas «damas del *jazz*», cantantes como Billie Holiday, Ella Fitzgerald, Sarah Vaughan o Lena Horne que, junto a un ramillete de otras extraordinarias vocalistas, dieron forma clásica, imagen reconocible y solera musical a una época dorada del *jazz* vocal. En el ámbito de la interpretación instrumental, retrocediendo hasta los comienzos del *jazz*, en seguida destacaron grandes pianistas como Lillian Hardin o Mary Lou Williams. La buena consideración social del propio instrumento actuó como medio de legitimación de su profesión, ya que este siempre ha estado asociado con espacios de la alta cultura europea, vinculado a la mujer en su

faceta como esposa y, por extensión, al entretenimiento en el ámbito doméstico (Rodríguez-Rosales, 2006). Si bien es cierto que pocas hasta tiempos recientes han sido las mujeres instrumentistas que han gozado de la atención masiva del público.

Asimismo, la creencia popular de que el género femenino era menos capaz de tocar un instrumento con virtuosismo ha sido tradicionalmente otra de las problemáticas que han tenido que sortear las mujeres músicas. Este pensamiento emana del estereotipo de lo femenino como antítesis del pensamiento racional (Martínez-Berriel, 2011) y del estereotipo de que las mujeres gozan de menores aptitudes intelectuales para realizar determinadas actividades musicales (Ramos-López, 2003). En esta línea, la escasa representación de la mujer en el *jazz* instrumental está también estrechamente relacionada con la elección del propio instrumento, pues el *jazz* como género está dominado por instrumentos de viento históricamente considerados como «instrumentos masculinos» (Vernia-Carrasco, 2019). Como afirma Farrell (2003), «hubo escasas instrumentistas expertas con los trombones, trompetas, saxos, o la batería y las que trataban de tocar en el terreno de los hombres se veían relegadas a orquestas de mujeres» (p. 34). De este modo, otro de los mecanismos empleados por las mujeres músicas para legitimar y visibilizar su presencia en los espacios dedicados al *jazz* ha sido la formación de bandas íntegramente femeninas a partir de los años 30 del siglo pasado. Sin embargo, estas formaciones eran entendidas más bien como un producto con cierto halo de exotismo.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje del *jazz* ha cambiado radicalmente desde sus orígenes. Fundamentándose en una serie de autores como Dobbins (1988) o Ake (2002), Gradín (2014) explica cómo la transmisión del conocimiento del *jazz* se producía a través de la tradición oral, destacando el papel de las bandas de *jazz* ya que eran las propias formaciones las que se autorregulaban pues los músicos más jóvenes eran instruidos por miembros de la banda con mayor experiencia. De igual modo, en las últimas décadas, el *jazz* ha pasado de ser un repertorio de tradición oral con raíces afroamericanas, determinado por espacios masculinos, a que su enseñanza se realice en entornos de educación reglada (Dobbins, 1988; Green, 2001; Ake, 2002; Gradín, 2014) como fruto de un proceso de canonización institucional donde la Academia ha sido uno de los agentes promotores (Vera-Cifras, 2018; Merchán & Navarro, 2020). Por lo tanto, la materialización y la consolidación del proceso de institucionalización de la música de *jazz* en la actualidad han favorecido que las mujeres se conviertan en agentes activos en la práctica, difusión y enseñanza de este repertorio.

A continuación, se analiza el proceso de institucionalización del *jazz* en España impulsado por el incremento de la oferta formativa en el ámbito de las enseñanzas superiores de música y se examina cómo este hecho ha catalizado exponencialmente la visibilización de las mujeres en el género.

3. MUJERES E INSTITUCIONES MUSICALES DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

La presencia de mujeres en la esfera de la música culta y de la música de *jazz* es cada vez mayor en España. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Universidades¹, en el curso 2021/2022 (últimas cifras publicadas a fecha de elaboración de esta investigación), se encontraban matriculados en Enseñanzas de la Música (lo que incluye enseñanzas regladas elementales, enseñanzas regladas profesionales, enseñanzas regladas superiores y enseñanzas no regladas) un total de 144.557 hombres (lo que supone un 46,80 %) y 164.307 mujeres (53,20 %). Es decir, las mujeres, al igual que en otros ámbitos de la enseñanza, son mayoría también en los estudios musicales. Asimismo, atendiendo únicamente a las cifras de alumnado matriculado en las enseñanzas regladas profesionales, se encontraban matriculados 21.740 hombres (46,41 %) y 25.104 mujeres (53,59 %). En cambio, en enseñanzas regladas superiores, los datos apuntan a una mayor representación de los hombres (5.372, un 57,41 %, frente a 3.986 mujeres, un 42,59 %).

Estos datos demuestran cómo, a pesar de los esfuerzos por parte de las instituciones educativas para que las mujeres tengan mayor representación en la industria de la música², la realidad pone de relieve el escaso impacto de este tipo de medidas ya que en este ámbito «las mujeres desempeñan o son relegadas a roles feminizados» (Barrios-Ruano & Muñoz-Muñoz, 2021: 162). Asimismo, el género femenino, a pesar de ser mayoría en los estudios musicales durante las etapas elementales y medias, ve cómo se resiente el porcentaje de mujeres que se dedican al mundo de la música profesionalmente (Bolaño-Amigo, 2015). En este marco, como manifiesta Soler-Campo (2018), históricamente las mujeres no han tenido el protagonismo creativo que les corresponde pues «el proceso de incorporación de estas al mundo de la interpretación, composición y dirección orquestal musical ha seguido un ritmo lento» (p. 158).

En este sentido, Viñuela-Suárez (2003) afirma que los motivos detrás de la escasez de representación femenina en el ámbito musical son los impedimentos ideológicos que han frenado las actividades musicales de las mujeres dado que factores como la falta de referentes (Lamb *et al.*, 2002), la disponibilidad de recursos

1 Se pueden consultar los datos completos en el sitio *web* del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la siguiente URL: <<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/esp-musica&file=pcaxis&l=s0>>

2 *Plan de trabajo 2020/2021* del Observatorio de Igualdad de Género en el ámbito de la Cultura y *Plan de Acción de Festivales de Música y Agenda 2030* del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM).

económicos o la imposibilidad del acceso a los conocimientos necesarios no justifican por sí mismos este hecho porque «puede argüirse que también muchos hombres músicos se han enfrentado a estas dificultades» (p. 14). Si bien esta idea es clave para entender cómo las mujeres enfocan su profesión en el mundo de la música, no debemos restar importancia al hecho de que los medios respaldan las estructuras sociales dominantes, la reproducen y la mantienen, participando en el proceso de formación social (Contreras-Medina, 2008) y, de esta forma, limitan también el acceso de la mujer a cualquier ámbito profesional. Como apunta Carrasco-Bengoia (2006), la economía es la disciplina que goza de mayor poder social y, en consecuencia, es un agente determinante para establecer la dicotomía pública/privada en las sociedades (Orozco, 2005), donde la mujer ha visto relegada su presencia al ámbito de lo doméstico.

De este modo, la profesionalización de la mujer en la esfera musical siempre estuvo fuertemente ligada al ámbito de la pedagogía de la música, por un lado, dentro de los hogares y, por otro, en los conservatorios (Martínez-Berriel, 2011). En este contexto, el siglo XX supuso para las mujeres trascender del ámbito de lo privado hacia lo público (Soler & Saneleuterio, 2022) pues encontraron en la música, a través de los ecosistemas educativos musicales, un espacio en el mundo laboral (García-Gil, 2017). En este sentido, la validación del *jazz* como objeto legítimo de estudio ha tenido como consecuencia evidente una implicación directa en el desarrollo de las carreras artísticas de mujeres en el *jazz*. Por este motivo, en las siguientes líneas, se sitúa el foco en el papel de los entornos de educación musical reglada en España al tratarse de uno de los contextos jazzísticos que más ha cambiado en los últimos años (Iglesias, 2015).

4. INSTITUCIONALIZACIÓN EDUCATIVA DEL JAZZ EN ESPAÑA

El proceso de la institucionalización del *jazz* en España merece especial atención. A este respecto, el *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios* posibilitó que las músicas populares urbanas tuvieran cabida en los conservatorios superiores de música. Con la entrada del nuevo siglo, la Escuela Superior de Música de Cataluña fue la primera en implementar una especialidad dedicada a este género. Posteriormente, otras comunidades autónomas como el País Vasco, Valencia, Navarra o Galicia siguieron esta iniciativa. Merchán & Navarro (2020) proponen que «este proceso colonizador del ámbito académico culmina de manera simbólica en España con la instalación en Valencia, en el año 2011, de la primera sucursal fuera de Estados Unidos de una de las universidades que dieron comienzo a todo este tipo de sinergias transformadoras: el Berklee College of Music» (p. 17).

Asimismo, el *Real Decreto 617/1995* estableció el acceso a la especialidad de *jazz* de la siguiente forma:

Interpretación de un programa de una duración aproximada de treinta minutos, integrado por obras y/o estudios de una dificultad apropiada a este nivel.

- a. Análisis de una obra o fragmento, propuesto por el tribunal.
- b. Realización de una improvisación a partir de una secuencia armónica dada por el tribunal.

Sin embargo, el aprovechamiento didáctico del *jazz* en las enseñanzas medias no ha cristalizado de la manera más deseable. De hecho, Iglesias (2015) expone que los principales obstáculos para la recepción del *jazz* en España «no proceden de la enseñanza superior, sino de etapas educativas previas y de la falta de divulgación» (p. 207). Asimismo, se debe tener en cuenta que desde la incorporación del *jazz* en los estudios superiores esta música sigue siendo considerada como una «hermana menor» en la escala académica (Escrich-Bayón, 2012).

Esta serie de factores, lejos de facilitar la paridad en la esfera del *jazz*, limita el desarrollo académico de los más jóvenes, en especial, de las niñas, que desde edades muy tempranas se sienten más atraídas hacia el ámbito de la música culta occidental. Como sostiene McKeage (2014), «si bien las mujeres son comunes en la música artística y en los géneros musicales más populares, el mundo del *jazz* sigue siendo predominantemente masculino» (p. 18). En el contexto internacional, como destaca esta autora –no es el caso de nuestro país, donde la enseñanza musical se concentra en conservatorios y escuelas privadas– la universidad «se ha convertido en el campo de formación principal para los músicos de *jazz* y los maestros de los futuros músicos de *jazz*» (p. 18). Esto tiene un reflejo en los resultados ya que «si los programas universitarios no pueden hacer un mejor trabajo reclutando y conservando a mujeres instrumentistas, el *jazz* seguirá siendo un campo dominado por hombres» (p. 18). Es decir, la brecha de género en el *jazz* está aún lejos de ser superada. Además, en esta investigación se expone cómo las universidades «pueden hacer un mejor trabajo al adaptar los programas de *jazz* a las necesidades de las mujeres, brindando mentores y modelos a seguir, fomentando un ambiente positivo y permitiendo a los estudiantes la oportunidad de triunfar tanto en la interpretación tradicional como en la del *jazz*» (p. 18), en otras palabras, realizando programas y acciones que incidan en la captación de mujeres hacia los estudios del *jazz*, rompiendo una barrera invisible que históricamente las ha alejado del foco. No se debe olvidar que la educación musical ha contribuido y contribuye a perpetuar un discurso y unos hábitos, «donde el sesgo de género tiene una poderosa influencia» (Loizaga-Cano, 2005, p. 171).

En todo caso, en el contexto español, la introducción del *jazz* en los grados medios de interpretación es un elemento para tener en cuenta por las autoridades educativas y, de este modo, corregir y mitigar la brecha de género mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje de este repertorio, en general, y la incorporación de las mujeres al ámbito profesional de la música, en particular.

5. DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS MUJERES JAZZISTAS EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN Y PRODUCCIÓN MUSICAL

En consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 de las Naciones Unidas, que tiene como finalidad lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas, la Convención de la Unesco del año 2005 instó a «adoptar medidas que apoyen a las mujeres como artistas en la creación, producción y distribución de bienes y servicios culturales» (Unesco, 2019: 2), proporcionando «un marco para hacer frente a los desafíos de género en las industrias culturales y creativas a través de políticas y medidas integradas basadas en datos desglosados por sexo» (Unesco, 2019: 2). Se hace fundamental, desde esta perspectiva, el estudio de la situación actual de las mujeres en el sector musical con el fin de atender su desarrollo profesional. Articulando una respuesta a esta cuestión, la Asociación de Mujeres de la Industria Musical (MIM), entidad que engloba a profesionales de la industria musical (programadoras, gestoras culturales, músicas, técnicas de sonido, etc.) de nuestro país, ha elaborado recientemente sendos estudios en los que se advierte de la brecha de género en el sector, tanto en facetas como la gestión y dirección de empresas de la industria musical como en otras más ligadas a lo meramente artístico como son la creación y la interpretación. Disponiendo de los datos del Anuario de Afiliación a Entidades de Gestión Vinculadas con la Música³, la asociación MIM (2021) llega a la conclusión de que el «porcentaje de mujeres en 2018 en SGAE es del 19 %, en AIE del 21,4 % y en AGEDI del 14,9 %» (p. 4), es decir, la presencia de mujeres artistas como socias en entidades de gestión es muy escasa en comparación con la de sus compañeros hombres, lo que denota su menor participación en cuestiones profesionales ligadas a su faceta como compositoras y/o instrumentistas.

Se trata, por tanto, de crear las condiciones necesarias de cara al presente y con vistas a una normalización real y efectiva de la presencia de las mujeres en el *jazz*, ya que, de acuerdo con Boornazian (2022), «la cultura del *jazz* se ha impregnado de discriminación basada en el género en el pasado, y ninguna cantidad de

3 Ministerio de Cultura y Deporte de España (2019a). *Anuario de estadísticas culturales*. <<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:3bdcb17c-050c-4807-b4f4-61e3714cbc15/anuario-de-estadisticas-culturales-2019.pdf>>

premios o reconocimientos retrospectivos otorgados a mujeres artistas de jazz puede borrar, negar o compensar esa realidad» (p. 29). Es hora de apostar por la presencia de la creación femenina en el género jazzístico otorgando las debidas oportunidades a las artistas y una de las de mayor exposición y reconocimiento público es la de su presencia en los carteles de los festivales.

6. LA PRESENCIA FEMENINA EN LOS FESTIVALES DE JAZZ ESPAÑOLES Y LA ESCENA PERFORMATIVA

En la actualidad, el *jazz* en nuestro país cuenta con numerosas mujeres instrumentistas, de una innegable calidad, que han aportado una nueva perspectiva en el desarrollo del género y que contribuyen muy positivamente a una escena cada vez más numerosa y rica en variedad de propuestas y proyectos. Son notorias artistas como María Toro (flauta), Trinidad Jiménez (flauta), Lucía Rey (piano), la estadounidense residente en Madrid Maureen Choi (violín), Lucía Martínez (batería), Carmen Vela (flauta, clarinete), Naima Acuña (batería), Irene Albar (piano), Andrea Motis (trompeta), Eva Fernández (saxo), Èlia Bastida (violín), María Parra (piano), Lucía Fumero (piano), Irene Reig (saxo alto), Belén Martín (saxo alto), o las españolas residentes en Estados Unidos Marta Sánchez (piano) y Berta Moreno (saxo tenor), por nombrar solo algunas de ellas, aparte de numerosas cantantes de contrastado nivel internacional.

Un análisis de las programaciones de los principales festivales de *jazz* en España en 2022 nos hace ver con claridad que es aún escasa su presencia. Así, por poner solo dos ejemplos, de las seis actuaciones del cartel principal de la trigésima quinta edición del Festival Jazz en la Costa, celebrado en Almuñécar (Granada) del 19 al 24 de junio de 2022, solo una, la del grupo de la cantante cubana Daymé Arocena, estaba liderada por una mujer. En la misma provincia, la cuadragésima segunda edición del Festival Internacional de Jazz de Granada programó en noviembre de 2022 seis conciertos en su cartel principal, con solo una mujer líder, la violinista y cantante cubana Yilian Cañizares.

En las siguientes tablas se detalla el número de formaciones lideradas por mujeres (o con determinado aporte de mujeres) en las programaciones de los más importantes festivales de *jazz* de nuestro país en relación con el número total de artistas programados.

Tabla 1. Festivales celebrados en enero de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Jazznes (Llanes)	3	0	0 %

Tabla 2. Festivales celebrados en febrero de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Palma	10	2	20,00 %
Granollers	12	2	16,67 %
Castellón	9	6	66,67 %

Tabla 3. Festivales celebrados en marzo de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Terrassa	29	9	31,03 %
Murcia	13	2	15,38 %
Menorca	8	1	12,50 %
Binéfar	2	0	0 %

Tabla 4. Festivales celebrados en abril de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Sevilla Swing	3	3	100 %
AranJazz (Aranjuez)	5	1	20 %
San Roque	3	1	33,33 %

Tabla 5. Festivales celebrados en mayo de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Swing de Cádiz	1	1	100 %
Puerto de Sta. María	3	1	33,33 %
MayoJazzea (Logroño)	7	3	42,86 %

Tabla 6. Festivales celebrados en junio de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Estival Cuenca	18	9	50 %
Jazztedigo (Baza)	6	1	16,67 %
ViJazz (Villafranca del Penedés)	11	6	54,55 %
Getxo	13	6	46,15 %

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Castellar de la Frontera	3	1	33,33 %
Barbastro	8	4	50 %
Elche	6	1	16,67 %

Tabla 7. Festivales celebrados en julio de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Huesca	5	2	40 %
Salamanca	5	1	20 %
L'Estartit	8	4	50 %
Ezcaray	5	0	0 %
Ronda	3	0	0 %
Ventoleras (Montefrío)	6	0	0 %
Borja	7	2	28,57 %
Nigrán	4	3	75 %
Talavera de la Reina	10	6	60 %
Arenys de Mar	5	1	20 %
Sa Pobla	5	3	60 %
Peñíscola	4	2	50 %

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Jazz en el Lago (Atarfe)	4	1	25 %
Cádiz	6	2	33,33 %
Portón del Jazz (Alhaurín de la Torre)	4	0	0 %
FiJazz (Alicante)	8	2	25 %
Vejer de la Frontera	7	2	28,57 %
Valencia	11	2	18,18 %
San Javier	22	6	27,27 %
Vitoria-Gasteiz	14	4	28,57 %
Jazz en la Costa (Almuñécar)	6	1	16,67 %
San Sebastián	78	33	42,31 %

Tabla 8. Festivales celebrados en agosto de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Cantalojas	2	1	50 %
Noia	6	2	33,33 %
Águilas	3	1	33,33 %
Jazz de Ría (Ferrol)	4	1	25 %

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Zubipean (Puente la Reina)	3	0	0 %
Munilla	6	2	33,33 %
Jazzáandaluz (Priego de Córdoba)	3	0	0 %
Noites de Jazz (Rianxo)	7	2	28,57 %
Cáceres	5	2	40 %
Xàbia	3	1	33,33 %
Dénia	4	2	50 %

Tabla 9. Festivales celebrados en septiembre de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Montilla	5	2	40 %
Jazzing (Barcelona)	10	5	50 %
Jazzolontia (Gibraleón)	2	0	0 %
Toledo	8	2	25 %

Tabla 10. Festivales celebrados en octubre de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Barcelona	16	3	18,75 %
FeminaJazz (Madrid)	9	9	100 %
Costa Brava (Palafrugell)	3	1	33,33 %
Medinaceli	6	2	33,33 %
Qurtuba (Córdoba)	7	3	42,86 %
Jazz Tardor (Lleida)	11	1	9,09 %

Tabla 11. Festivales celebrados en noviembre de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Barcelona	38	12	31,58 %
Palencia	6	2	33,33 %
Badajoz	7	2	28,57 %
Cartagena	17	5	29,41 %
Almería	9	3	33,33 %
Lugo	19	4	21,05 %
Zaragoza	8	2	25 %
Granada	6	1	16,67 %
Málaga	7	2	28,57 %
Madrid	76	27	35,53 %

Tabla 12. Festivales celebrados en diciembre de 2022

Festival	Total de artistas programados	N.º formaciones lideradas por mujeres	Porcentaje de formaciones lideradas por mujeres
Barcelona	12	6	50 %
SegoJazz (Segovia)	4	1	25 %
Ribadeo	9	4	44,44 %

En suma, de los 75 festivales cuya programación se ha consultado, solo una quincena llega a la paridad. Entre ellos, existen claros ejemplos de festivales ideados y planificados para la promoción de la creación y la interpretación femenina en el jazz.

Así, el festival FeminaJazz, cuya última edición hasta la fecha tuvo lugar en distintas salas de conciertos de Madrid en octubre, supone la más evidente referencia. El festival, de organización privada con parcial financiación pública, supuso una variada muestra de perspectivas musicales en torno al jazz –con protagonismo femenino– en una propuesta ideada precisamente para poner el foco en la creación e interpretación de este género musical con perspectiva de género. La pianista Lucía Fumero (en el Teatro del Bosque de Móstoles) y la flautista y clarinetista Carmen Vela (en el Café Berlín de Madrid) dieron inicio, los días 13 y 14, a una programación que se extendió hasta el día 19 (con el concierto de clausura de la trompetista y cantante catalana Andrea Motis en el Teatro La Latina de Madrid) con conciertos de otras destacadas jazzistas como Blanca Ferrer o Alba Careta, uniendo en su cartel distintas visiones, influencias y



Figura 1. Cartel del festival FeminaJazz.
 Fuente: Página Web del festival, www.feminajazz.com

estilos dentro del género, incluso pensando en el público infantil, con el espectáculo Jazz For Kids liderado por la cantante Noa Lur, el día 15 en la sala Clamores.

Otros muchos festivales ponen el foco en la creación femenina, realizando secciones o noches temáticas en sus programaciones. El Festival Internacional de Jazz Ciudad de Talavera de la Reina, celebrado en la ciudad toledana del 22 al 30 de julio, incluyó en su programa un especial Mujeres en el jazz en el que participaron artistas como las cantantes Noa Lur (con la Leganés Big Band), Nalaya Brown, Wafa Oudjit, Suilma Aali (invitada al concierto de Javier Elorrieta Quintet), Carmen Lancho y la flautista María Toro. Otro ejemplo es el Festival de Jazz de Medinaceli, celebrado en la localidad soriana del 7 al 15 de octubre, que cerró su programación con el especial Jazz con Nombre de Mujer que reunió en su escenario a Karla Silva Trío y Raquel García Trío.

Asimismo, desde las instituciones públicas existen otras iniciativas significativas que se preocupan por impulsar a las mujeres dentro la industria musical. El *Plan de Acción de Festivales de Música y Agenda 2030* (2021), promovido por el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), plantea una serie de soluciones que giran en torno a la cultura y al fomento de la participación de las mujeres artistas, profesionales y público en la industria musical para la consecución del ODS 5 «Igualdad de género». A su vez, desde este proyecto, se señala que para abordar la realización de un estudio de la cuestión sobre mujeres e industria musical existe «la problemática de que no son abundantes los datos y son pocos los desglosados por género» (p. 25), lo que dificulta su medición y análisis, siendo complicado «establecer medidas concretas para frenar y paliar la problemática en el sector e incrementar la concienciación» (p. 25).

7. CONCLUSIONES

Como nos recuerda Wehr (2016), varios autores y autoras han teorizado, desde un punto de vista sociopsicológico, sobre la experiencia femenina en el jazz destacando la teoría del tokenismo de Rosabeth Kanter, la amenaza del estereotipo de Claude Steele y Joshua Aronson o la teoría de autoeficacia de Albert Bandura. Por su parte, el saxofonista de jazz y actual director de los estudios de jazz en la Universidad de Utah Josiah Boornazian sostiene respecto a lo anterior que «los enfoques de Wehr (2016) y McKeage (2002, 2014) sobre los problemas de la justicia de género en la cultura del jazz incorporan los supuestos subyacentes de que usar enfoques empíricos para analizar datos sobre la participación y las experiencias de las mujeres en el jazz y luego sugerir modelos prácticos con implicaciones para aplicaciones individuales, administrativas y pedagógicas podría ayudar a eliminar las barreras que dificultan que las mujeres se involucren más en la cultura del jazz» (Boornazian, 2022: 44). De hecho, este mecanismo resulta

de interés para lograr la completa inclusión de la mujer reconociendo su peso específico en el género jazzístico.

Respecto al ámbito de la música de *jazz* en los ecosistemas educativos, cabe referirse a la gran incertidumbre derivada de la crisis que atraviesa el sector de la música culta y de la música de *jazz* (Guarinos, 2008), pues garantizar salidas profesionales a los estudiantes de las enseñanzas superiores artísticas se torna muy complicado en el contexto actual. Asimismo, la elección de estudios musicales se ha visto empañada por ese futuro incierto en el que no existen mecanismos de garantía social que permitan a los jóvenes apostar por su desarrollo profesional en industria de la música. En este sentido, la alta proporción de mujeres cursando estudios de música no se traslada a los estudios de la educación superior ni a una presencia porcentualmente cercana a la paridad en las programaciones de los más importantes festivales de *jazz* de nuestro país, escaparate de vital importancia para dar a conocer y difundir la creación femenina en el ámbito de un género musical que, históricamente, como se ha comentado con anterioridad, ha relegado la presencia de la mujer a su rol como cantante.

Por otro lado, en relación con la esfera de la industria musical española, son numerosos los festivales que programan mujeres en sus carteles principales, pero no tantos, en proporción, los que se acercan o alcanzan la paridad en su programación en un país, España, que destaca por el número y calidad de los carteles de sus festivales. En el ámbito específico de la música *jazz*, omitiendo al festival FeminaJazz, ideado, como ya se ha descrito anteriormente, con el fin de dar visibilidad al gran trabajo de las mujeres jazzistas tanto en la composición como en la interpretación, un puñado de festivales apuestan por dar peso –o al menos presencia– a las mujeres jazzistas en su programación. Entre los cuales destacan el Festival Jazz a Castelló, organizado por el Ayuntamiento de la capital de la Plana Alta, que apostó en su edición de 2022, la trigésima, por un cartel que llevó a sus escenarios a jazzistas con diversos intereses musicales y momentos en su carrera, como la cantante local Xiomara Abello como voz principal del Elefan Jazz Ensemble (Teatro del Raval, 24 de febrero), la joven trombonista ilerdense Joana Cebolla y su *jazz manouche* (mismo escenario, día 25) o la pianista japonesa Eri Yamamoto junto al quinteto del guitarrista castellonense –mostrando nuevamente su apuesta por los artistas locales– Fernando Marco (día 27), en un cartel en el que también estuvo presente la anteriormente nombrada Andrea Motis (en este caso, en el Auditori i Palau de Congressos, día 26), entre otras. El festival Vijazz de Vilafranca del Penedès (Barcelona), iniciativa de la Acadèmia Tastavins del Penedès que apuesta por el maridaje de la tradicional feria del vino y del cava con el *jazz* en directo y que volvió a su formato habitual callejero en su decimoquinta edición tras la crisis sanitaria derivada por la pandemia de la COVID-19, condensó en sus tres días de celebración (del 1 al 3 de julio de 2022)

un muy destacado cartel con, entre otras, las reconocidas Ester Quevedo (piano), Alba Alsina (saxo), Lucía Fumero (piano) y Melissa Aldana (saxo) al frente de sus formaciones habituales. Así como el Festival Internacional de Jazz de Barbasastro, auspiciado por el Ayuntamiento de la localidad oscense, por el cual pasaron nombres como los de la cantante lituana Viktorija Pilatovic, el espectáculo Jazz For Kids de Noa Lur o la formación aragonesa Los Cracks del 29, en la que encontramos a Belén Arbués (percusión) y Minerva Arbués (voz), o el festival MayoJazzea, impulsado por el programa Cultural Rioja del Gobierno de La Rioja y el Ayuntamiento de Logroño, con mujeres jazzistas del nivel profesional de la cantante franco-dominicana Cyrille Aimée (Teatro Bretón, día 19) o la flautista coruñesa María Toro (mismo escenario, día 26).

En definitiva, festivales de distinta temática, duración, propuesta escénica, capacidad organizativa y presupuesto, que coinciden en su apuesta por incluir en sus programaciones a destacadas mujeres jazzistas. A su vez, cabe puntualizar que en tiempos recientes el reconocimiento de las mujeres cantantes de *jazz* ha vivido un resurgir ya que «el renacimiento del ‘*song jazz*’ trajo consigo un redescubrimiento asombroso del amor por los estándares y las estructuras de las canciones clásicas del jazz. La interpretación de las melodías del *Great American Songbook* volvió a ponerse de moda, dando a las cantantes de jazz un enorme impulso profesional» (Berendt & Huesmann, 2009: 579). Si bien es cierto que, en el marco de la sociedad actual, este impulso debe extenderse también a lo creativo y a lo compositivo, posibilitando el poder mostrar la maestría femenina en el género jazzístico en la interpretación con instrumentos. No obstante, a modo de colofón, se debe poner en valor que, pese a las diversas problemáticas aquí señaladas, el número de mujeres músicas de *jazz* está en aumento, las historias del *jazz* se están viendo actualizadas y el público reconoce un círculo más amplio de mujeres intérpretes, cantantes, compositoras, productoras y gestoras culturales comprometidas en la esfera de la música de *jazz*.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ake, D. (2002). *Jazz cultures*. University of California Press.
- Asociación de Mujeres de la Industria de la Música (MIM). (2021). *Estudio de género en la industria de la música en España*. <https://asociacionmim.com/wp-content/uploads/2021/05/Estudio-resumen-ejecutivo-confidencial-MIM-febrero-2021.pdf>
- Barrios-Ruano, F., & Muñoz-Muñoz, A. M. (2021). Las mujeres en el sonido: androcentrismo en la industria musical. *Artseduca*, (30), 157-169. <http://dx.doi.org/10.6035/artseduca.5797>
- Berendt, J. E., & Huesmann, G. (2009). *Jazz Book: From Ragtime to the 21st Century*. Chicago Review Press.

- Bolaño-Amigo, M. E. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *RES: Revista de Educación Social*, (21), 300-314.
- Boornazian, J. (2022). Mary Lou Williams and the role of gender in Jazz: How can Jazz culture respect women's voices and break down barriers for women in Jazz while simultaneously acknowledging uncomfortable histories? *Jazz Education in Research and Practice*, 3(1), 27-47. <https://doi.org/10.2979/jazzeducrese.3.1.03>
- Buscatto, M. (2021). *Women in Jazz: Musicality, femininity, marginalization*. Routledge.
- Carrasco-Bengoia, C. (2006). La economía feminista: Una apuesta por otra. *Estudios sobre Género y Economía*, 15, 29-62.
- Contreras-Medina, F. R. (2008). Perspectivas feministas en el conocimiento y la actividad mediática. En T. Núñez, & F. Loscertales (Eds.), *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp. 27-60). Instituto Andaluz de la Mujer.
- Dobbins, B. (1988). Jazz and academia: Street music in the ivory tower. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 96, 30-41. <http://www.jstor.org/stable/40318208>
- Entidad de la Diversidad de las Expresiones Culturales Sector de Cultura-Unesco. (2019). *Igualdad de género*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gender_sp_web.pdf
- Escrich-Bayón, M. (2012). *10 años de Jazz en el Conservatorio Superior de Navarra. Presente y futuro de la planificación pedagógica*. [Trabajo de Fin de Máster]. Repositorio institucional de la Universidad Pública de Navarra. <https://hdl.handle.net/2454/14980>
- Farrell, M. (2003). Las mujeres, a ritmo de Jazz. *Dossiers Feministes*, (7), 33-43. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102464>
- García-Gil, D. (2017). Mujer, Educación y Conservatorio: un relato de vida. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (12), 171-190. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i12.6788>
- Gradín Rodríguez, M. T. (2014). *Seminario Permanente de Jazz de Pontevedra: un modelo alternativo de enseñanza del Jazz*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio institucional de la Universidad Pública de Navarra. <https://hdl.handle.net/2454/14603>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Ediciones Morata.
- Guarinos, V. (2008). Mujer, radio y canción de consumo. En T. Núñez, & F. Loscertales (Eds.), *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp. 221-240). Instituto Andaluz de la Mujer.
- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42(3), 347-365. <https://doi.org/10.1177/0305735612471238>
- Iglesias, I. (2015). A contratiempo: una breve historia del Jazz en España. En J. Ruesga (Ed.), *Jazz en español: derivas hispanoamericanas* (pp. 177-212). CulturArts Música. Generalitat Valenciana.
- Lamb, R., Dolloff, L. A., & Howe, S. W. (2002). Feminism, feminist research and gender research in music education. En R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new hand-*

- book of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 648-674). Oxford University Press.
- Loizaga-Cano, M. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker. Cuadernos de Música*, (14), 159-172.
- Martínez-Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *Trans: Transcultural Music Review/Revista Transcultural de Música*, (15), 1-17.
- McAndrew, S., & Widdop, P. (2021). 'The man that got away': gender inequalities in the consumption and production of Jazz. *European Journal of Cultural Studies*, 24(3), 690-716. <https://doi.org/10.1177/13675494211006091>
- McKeage, K. (2014). Where Are All The Girls? Women In Collegiate Instrumental Jazz. *GEMS (Gender, Education, Music, and Society), the on-line journal of GRIME (Gender Research in Music Education)*, 7(3). <https://doi.org/10.5561/gems.v7i3.5207>
- Merchán Sánchez-Jara, J., & Navarro Cáceres, M. (2020). La música Jazz en la Institución Educativa: un viaje de traslación de la periferia al corazón del canon de la música culta en occidente. *Popular Music Research Today: Revista Online de Divulgación Musicológica*, 2(2), 5-31. <https://doi.org/10.14201/pmrt.22400>
- Moreno-Fernández, S. (2019). El estudio de las celebraciones musicales en España y Portugal: explorando nuevas perspectivas. *Trans: Transcultural Music Review/Revista Transcultural de Música*, (23), 1-15.
- Ochoa, J. S. (2010). Los discursos de superioridad del Jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. *El Artista*, (7), 11-27.
- Orozco, A. P. (2005). Economía del Género y Economía Feminista: conciliación o ruptura. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 10(24), 43-63.
- Ramos-López, P. (2003). *Feminismo y música*. Nancea.
- Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/21/617>
- Rodríguez-Rosales, I. (2006). Educación de las mujeres en el siglo XIX o la construcción de la identidad doméstica. *Encuentro*, (73), 97-108. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i73.3723>
- Setuain, M. y Noya, J. (2010). *Género sinfónico. La participación de las mujeres en las orquestas profesionales españolas*. Informe MUSYCA. Universidad Complutense de Madrid.
- Soler-Campo, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ArtsEduca*, (19), 84-101. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2792>
- Soler Campo, S., & Saneleuterio, E. (2022). Estudiar música y dedicarse a ello. ¿Qué factores dificultan el camino a la profesionalización a las mujeres músicas? *ArtsEduca*, (31), 129-141. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5944>
- Van-Vleet, K. (2021). Women in Jazz Music: A Hundred Years of Gender Disparity in Jazz Study and Performance (1920-2020). *Jazz Education in Research and Practice*, 2(1), 211-227. <https://doi.org/10.2979/Jazzeducres.2.1.16>

- Vera-Cifras, M. (2018). Mujeres en el Jazz en Chile. Modelización, régimen simbólico y trayectorias de género. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 79-106. <https://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100079>
- Vernia-Carrasco, A. M. (2019). La atención a la diversidad de género en la formación musical: responsabilidad docente. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, (14), 629-642. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5573>
- Viñuela-Suárez, L. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers feministes*, (7), 11-31, <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102462>
- Wehr, E. L. (2016). Understanding the experiences of women in Jazz: A suggested model. *International Journal of Music Education*, 34(4), 472-487. <https://doi.org/10.1177/0255761415619392>

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR OBRAS DE MÚSICA CLÁSICA EN PRIMARIA

Proposal of Activities to Work with Classical Music Pieces in Primary Education

María José BELANDO LAJARIN 

Investigadora Independiente

RESUMEN: La Historia de la Música en Educación Primaria sigue siendo desafío vigente, ya sea debido a su complejidad o a la falta de conocimiento. A pesar de la presencia de la música clásica en la vida cotidiana del alumnado, la falta de información sobre sus orígenes crea una barrera que dificulta su comprensión. Este estudio tiene como objetivo diseñar una serie de actividades que aborden los fundamentos esenciales de la Educación Musical y la Danza a través de obras clásicas. La finalidad es proporcionar herramientas para desmitificar la música clásica en las aulas y permitir su enseñanza de manera lúdica y significativa. Para lograr este propósito, se ha llevado a cabo una revisión de la presencia y la evolución de la música clásica en los planes de estudio a nivel nacional y regional, junto con un análisis de los periodos musicales, obras y compositores más destacados. Como resultado, se han seleccionado y adaptado las obras más relevantes para su utilización en el aula. El resultado de esta investigación son siete actividades secuenciadas en orden cronológico destinadas a estudiantes de cuarto curso.

Palabras clave: música clásica; cuarto curso; instrumentación; expresión corporal; canción.

ABSTRACT: The teaching of Music History in Primary Education remains a contemporary challenge, stemming from either its inherent complexity or the prevailing lack of understanding. Despite the pervasive

presence of classical music in the students' daily lives, the dearth of knowledge regarding its origins erects a formidable obstacle to its comprehension. This research endeavors to craft a series of activities aimed at elucidating the fundamental tenets of Music Education and Dance through classical compositions. Its primary objective is to equip educators with the tools necessary to demystify classical music within the classroom, thereby enabling its pedagogical delivery in an engaging and substantive manner. To realize this aim, a comprehensive investigation into the integration and historical development of classical music in national and regional curricula has been conducted. This is complemented by a meticulous examination of the various musical epochs, their eminent works, and celebrated composers. Consequently, a selection of the most pertinent pieces has been made and subsequently adapted for classroom implementation. The culmination of this research is the creation of seven sequentially arranged activities, tailored for fourth-grade students, which offer a chronological journey through the world of classical music.

Keywords: classical music; fourth grade; instrumentation; body language; song.

1. INTRODUCCIÓN

La música constituye un elemento presente en la cotidianidad del alumnado, pues la escuchan en anuncios, radio, programas televisivos, dibujos animados, fiestas, restaurantes y así un largo etcétera. Dentro de este vasto espectro musical al que se exponen, la música clásica ocupa una parte entre ellos. Aguardo (2014), tras su experiencia ejerciendo la docencia, llegó a la conclusión de que no es que la música clásica desagrade a nuestro alumnado, sino que ni la sociedad ni el sistema educativo han dedicado el esfuerzo necesario para introducir gradual y atrayentemente la música culta en el ámbito escolar.

Tras realizar un análisis del Decreto 209/2022, se puede comprobar que la enseñanza de la música clásica comienza en el primer ciclo con la Edad Media hasta el Clasicismo, añadiendo a lo largo de los ciclos un periodo más hasta llegar a la actualidad. Por lo tanto, al ser diseñada para cuarto curso en el segundo ciclo, se trabajará desde la Edad Media hasta el Romanticismo.

En cuanto a las obras, Malbrán (2002) nos explica que, cuando el alumnado escucha una composición, percibe de forma auditiva una gran cantidad de información sonora compleja que es procesada y agrupada. Cuando se disponen a escuchar

una nueva obra, se produce una actividad de memoria de agrupamientos con la que se conservan las experiencias anteriores y se facilitan los procesos retentivos. Este hecho hace que nuestro alumnado poco a poco se vaya adaptando auditivamente a este género musical, dejando de ser algo desconocido y creando significados para los discentes. Por ello, este autor hace especial mención a la importancia de una buena selección de audiciones.

Tras un estudio sobre dichos periodos y las aportaciones de distintos autores, se escogieron siete obras clásicas por las posibilidades y variedades que nos ofrecen. El criterio de selección es el siguiente: autores y obras más característicos del periodo; representación de las características de dicho periodo; variedad entre los autores escogidos, como compositores españoles y compositoras; variedad de géneros musicales clásicos y amplia gama de actividades, abarcando todos los ámbitos de la música (instrumentación, danza, expresión corporal, canto, creación, análisis y sinología) recogidos en cinco grandes grupos: audición, instrumentación, voz, movimiento coreografiado y expresión corporal.

La efectividad del proceso de familiarización del alumnado con la audición musical se erige como un factor de suma relevancia, según lo señala Azorín (2012). A lo largo de la historia, han surgido diversas metodologías destinadas a la introducción de la música clásica en el entorno educativo, evitando generar aversión entre los estudiantes. En consecuencia, la selección de actividades se erige como un pilar fundamental en el proceso de acercamiento a la música clásica.

Por motivos de concreción, he escogido el cuarto curso para exponer un ejemplo concreto sobre cómo abordar estas obras en el aula. No hay que olvidar que el fin principal es que sirvan de modelo y referencia para poder llevarlas a cabo en cualquier curso adaptando el nivel de dificultad. Es importante destacar que las obras clásicas se convierten en un instrumento indirecto para abordar los contenidos en el aula, pero sin dejar de ser un elemento vertebrador de las actividades.

La diversidad de actividades brinda la oportunidad de abordar las múltiples dimensiones de la música, permitiendo el desarrollo de diversas aptitudes en el alumnado, la integración de contenidos curriculares y la generación de un enfoque dinámico y atractivo para la apreciación y escucha de las obras musicales clásicas.

Las actividades de instrumentación ayudarán a aplicar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la práctica de la música, además de facilitar al alumnado una forma de expresión y comunicación musical distinta (Muñoz, 1992). Las instrumentaciones nos ayudan a potenciar distintos niveles:

Cognoscitivo, desde el conocimiento, las características y las técnicas específicas que se utilizan para cada instrumento. Por ejemplo, para los instrumentos de láminas, se utilizarán baquetas duras para los metalófonos y blandas para los xilófonos. Se cogerá la baqueta usando la pinza de la forma más eficiente para que el ataque sea lo más limpio posible, de manera que la baqueta tenga retroceso

y no se quede parada en la lámina, apagando el sonido. Para la flauta, es importante no ejercer demasiada presión a la hora de tapar los agujeros de la misma, ya que perdemos velocidad y ejecutamos un movimiento incómodo que, además, puede causar lesiones. Tiene que ser una posición relajada que nos permita poder ejecutar la obra.

- Sensorial-motriz. Se trabaja la motricidad a través de la realización de las técnicas y estimulación de los sentidos. La motricidad fina es la más trabajada en la flauta por requerir de precisión.
- Social-afectivo. Integración de todo el alumnado gracias a la realización de la instrumentación de forma grupal, desarrollando lazos afectivos entre ellos y creando conciencia sobre la responsabilidad tanto individual como en grupo.

Otro de los instrumentos que poseemos y utilizamos en nuestro día a día, ya sea para comunicarnos o expresarnos, es la voz. Las primeras expresiones vocales de una persona están más relacionadas con el canto que con el habla. Por ello, es conveniente que nuestro alumnado aprenda a utilizarlo, además de servirnos como instrumento para abordar contenidos de música, contenidos relacionados de lenguaje musical y la afinación.

Las actividades de danza y expresión corporal, según Vicente, Ureña, Gómez & Carrillo (2010), se abordarán desde dos puntos de vista: el físico, donde la danza realiza una compensación ante el sedentarismo y ofreciendo un ejercicio global sin ser competitivo, contribuyendo además al desarrollo motriz, una adquisición de hábitos saludables, desarrollo de la coordinación y las habilidades perceptivo-motoras, y el intelectual, usando la danza para abordar contenidos históricos, sociales, culturales y artísticos ya que el movimiento estimula la actividad de la mente.

Desde una perspectiva más académica, la danza se convierte en una herramienta excepcional para abordar diversos contenidos históricos, sociales, culturales y artísticos. Entre estos ámbitos, el enfoque principal reflejado sobre las actividades que se desarrollan se dirige hacia el plano artístico. Resulta fundamental destacar que el movimiento corporal tiene la capacidad de estimular la actividad cognitiva, un factor presente a lo largo de la realización de estas actividades.

Como mencioné previamente, el entorno en el cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje se reviste de una gran importancia. La creación de un ambiente educativo que sea más propicio y relajado se torna una posibilidad tangible mediante la danza, las actividades de movimiento y expresión corporal, asociadas a la música con momentos de alegría y satisfacción. La sinergia entre la danza y la música ofrece un canal valioso para fomentar un contexto propicio para la adquisición de conocimientos y experiencias enriquecedoras.

2. ELEMENTOS CURRICULARES

2.1. *Competencias clave*

Tal y como está establecido en el Real Decreto 157/2022 (pp. 19-26), se trabajarán las siguientes competencias clave:

Competencia en comunicación lingüística (CCL). Referida a la habilidad de comunicarse de manera efectiva, comprender textos orales y escritos en diferentes lenguajes y la capacidad de expresarse de manera clara. Esta competencia está reflejada en todas las actividades: por ser considerada la música un lenguaje, comprender los códigos de la misma, saber interpretarlos y analizarlos; por tener que interactuar ente ellos de forma oral y a través de las instrumentaciones, de una forma musical y de una manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

- Competencia plurilingüe (CP). Relacionada con la capacidad de comunicarse en varios idiomas. No se limita a ser bilingüe, sino a ser competente en múltiples lenguas, considerando la música como un lenguaje. Esta competencia está presente en todas las actividades, por incluir dimensiones históricas, en este caso sobre la historia de la música desde la Edad Media hasta el Romanticismo, con el fin de valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, ya que en cada actividad se habla del contexto musical y social de cada periodo.
- Competencia digital (CD). Se enfoca a la habilidad de utilizar tecnologías digitales de manera efectiva, comprender la información en línea y utilizar herramientas digitales para el aprendizaje y la comunicación. Está presente en la actividad 2 por utilizar una herramienta TIC para el desarrollo de la actividad, implicando un uso seguro y responsable al trabajarse dentro del aula. Además, se utiliza dicha herramienta como forma de expresión musical.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Implica el desarrollo de habilidades personales y sociales como la empatía, la gestión del tiempo, la adaptabilidad y la capacidad de aprender de forma autónoma y significativa. Esta competencia está presente en todas las actividades, ya que el alumnado tendrá que trabajar de forma conjunta, implicando la capacidad de reflexión, autoconocimiento y adaptación al grupo, promoviendo un crecimiento personal al tener que gestionarse el tiempo para poder desarrollar actividades grupales como las actividades 3, 5 y 6 eficazmente.
- Competencia matemática y competencia en ciencia (STEM), tecnología e ingeniería. Esta competencia se centra en la capacidad de comprender

conceptos matemáticos y científicos, aplicarlos en situaciones reales y utilizar la tecnología y la ingeniería para resolver problemas. La música, en su esencia, está intrínsecamente relacionada con los principios matemáticos. Esto lo podemos ver reflejado en el ritmo y las fracciones, en la armonía y las proporciones, en la notación musical, en la teoría musical, en la composición y su estructura y en los procesos de resolución de problemas, presente en todas las actividades.

- Competencia emprendedora (CE). Se relaciona con la habilidad de identificar oportunidades, tomar decisiones, asumir riesgos y emprender proyectos y actividades de manera efectiva. Esta competencia la vemos reflejada en las actividades 5 y 6, ya que el alumnado tendrá que actuar de forma grupal, aportando ideas y usando los conocimientos específicos del área de música para generar un resultado de valor. Además, durante el desarrollo de las actividades tendrán que replantear dichas ideas usando la imaginación y la creatividad, tomando decisiones a la hora de la elaboración grupal, asumiendo riesgos y afrontando la incertidumbre.
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). Se centra en la comprensión y el aprecio de diversas manifestaciones culturales, así como en la capacidad de expresarse de manera creativa a través de diversas formas artísticas. Esta competencia está presente en todas las actividades: por tener que respetar las ideas, los sentimientos, las opiniones y las emociones de los demás durante el desarrollo de las sesiones desde la música, una manifestación artística y cultural; por producirse una comprensión y valoración del patrimonio cultural al tratar los periodos musicales comprendidos desde la Edad Media hasta el Romanticismo, estableciendo una representación significativa y más amplia del mundo.

2.2. *Competencias específicas y descriptores de perfil de salida*

Se trabajarán las siguientes competencias específicas según el Decreto 209/2022 (pp. 40085-40087):

Competencia específica 1. El desarrollo de esta competencia específica habilita a los estudiantes para comprender las diversidades culturales y reconocer la importancia de respetarlas. Esto lo podemos ver reflejado en todas las actividades, ya que realiza un enfoque histórico y social de los periodos musicales comprendidos desde la Edad Media hasta el Romanticismo. Además, les permite familiarizarse con las manifestaciones artísticas más destacadas del patrimonio cultural, estableciendo conexiones significativas entre ellas, ya que en las actividades se puede observar la evolución de la música según las distintas corrientes artísticas. La

capacidad de conocer, analizar, acceder, recibir, describir y comprender propuestas artísticas provenientes de diversas culturas, a través de la audición, observación y visualización, son procesos esenciales para la formación de individuos críticos, empáticos, inquisitivos y sensibles. Esto fomenta un aprecio por estas manifestaciones artísticas y despierta un interés por explorarlas. Esta competencia se conecta con los descriptores del Perfil de salida CP3, STEM1, CD1, CPSAA3, CC1, CE2, CCEC1, CCEC2.

- Competencia específica 3. Descubrir y comprender las capacidades inherentes a los elementos fundamentales de expresión en diversas formas artísticas son actividades esenciales para asimilar completamente la producción cultural y artística y para deleitarse con ella. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado se expresará a través de los distintos ámbitos de la música: con instrumentaciones, canciones, actividades de movimiento y expresión corporal, percusión corporal y uso de las TIC. Los medios tecnológicos proporcionan a los estudiantes un amplio conjunto de recursos expresivos que les permiten comunicar y transmitir ideas y emociones de manera efectiva, por lo que las TIC están incluidas en la actividad 2. Esta competencia está conectada con los descriptores del Perfil de salida CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.
- Competencia específica 4. La participación activa en la concepción, creación, elaboración y difusión de obras culturales y artísticas desempeña un papel crucial en el fomento de la creatividad y en el fortalecimiento de la noción de autoría, al mismo tiempo que promueve un sentimiento de identificación y pertenencia. La colaboración en proyectos colectivos implica el reconocimiento y el aprecio de diversas funciones dentro del trabajo en equipo, donde se deben comprender, respetar y valorar las contribuciones de cada miembro, incluyendo la propia. Por ello, todas las actividades se realizan de forma conjunta o por grupos, con el fin de aprovechar el valor de la música para fomentar dicha participación activa. Las opiniones de los demás y las ideas expresadas en forma de retroalimentación deben ser consideradas, adoptadas y respetadas, promoviendo un entorno de respeto mutuo y enriquecimiento colectivo. Está relacionada con los descriptores del Perfil de salida CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CC2, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.

3. ACTIVIDADES

Tabla 1. Muestra de las actividades propuestas

Periodo	Actividad	Audición y autor	Tipo de actividad	Sesiones
Edad Media	Actividad 1	«Bem Guarda Santa María pola san Vertude». Cantiga número 257. Alfonso X el Sabio	Instrumentación (flauta, PAI y PAD)	2
Renacimiento	Actividad 2	«¡Cú, Cú!». Juan del Encina	Instrumentación (flauta e instrumentos virtuales) y canción	2
Barroco	Actividad 3	<i>Las Cuatro Estaciones: Primavera.</i> Vivaldi	Instrumentación (instrumentos objeto)	1
	Actividad 4	<i>Badinerie de la suite n.º 2, BWV 1067.</i> Johann Sebastian Bach	Movimiento coreografiado	1
Clasicismo	Actividad 5	<i>Pequeña serenata nocturna.</i> Mozart	Teatro	2
Romanticismo	Actividad 6	<i>Piano Concerto in A minor, Op. 7. Primer movimiento allegro maestoso.</i> Clara Schumann	Expresión corporal	1
	Actividad 7	«In the Hall of the Mountain King». Grieg	Percusión corporal	1
Número total de sesiones: 10				

3.1. Desarrollo de las actividades

3.1.1. Actividad 1. Alfonso X el Sabio

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: instrumentos de la Edad Media, diferenciación de instrumentos por su sonido, identificación de instrumentos por su sonido, análisis de una partitura y lenguaje musical (compás de 2/4, blancas, negras, corcheas. Notas sol, la, si, do) e instrumentación con flautas, instrumentos de percusión de altura determinada y de altura indeterminada.

Se realizará durante dos sesiones de una hora cada una. La primera sesión se iniciará preguntando al alumnado que describa cómo serían los instrumentos en la Edad Media. Después, enseñaremos instrumentos de la época como el monacordio, el laúd, la corneta, entre otros, y los compararemos con sus sucesores directos. Los discentes tendrán que adivinar cuáles son instrumentos antiguos y cuáles no. Se reproducirá el sonido de los instrumentos medievales para que conozcan cómo suenan.

A continuación, se reproducirá la cantiga de Alfonso X en el aula y tendrán que ir adivinando los instrumentos que van sonando. Se mostrará una imagen del autor tanto en esta como en todas las actividades para que así se asocie lo que se está escuchando a un personaje real.

Una vez finalizado, se repartirán las partituras y se realizará un análisis de la misma, haciendo una lectura rítmica con el silabeo rítmico y después se solfeará. El alumnado cogerá sus flautas y, sin soplar, irán colocando los dedos en las notas correspondientes para su posterior interpretación. En la adaptación aportada podremos observar que esta actividad es ideal para trabajar las notas sol, la y si. Los instrumentos escogidos para la instrumentación son los más parecidos a los instrumentos empleados en la época que disponemos en un aula.

En la segunda sesión, se volverá a interpretar de manera conjunta con las flautas. A continuación, se trabajará el acompañamiento empezando por el xilófono (ya que no disponemos de un instrumento de cuerda, es el mejor para hacer el acompañamiento armónico) y finalizando por las claves (que se pueden sustituir por los crótalos) y la pandereta. Se finalizará la sesión haciendo una interpretación de la obra, rotando los instrumentos.

Mediante la implementación de actividades de instrumentación, siguiendo las ideas propuestas por Aróstegui (2000), es posible cultivar habilidades fundamentales en el ámbito social. Estas actividades permiten el desarrollo de destrezas comunicativas esenciales, la capacidad para resolver conflictos y la promoción de la conciencia de grupo. Todo esto se logra a través de un trabajo orientado hacia la consolidación de la identidad grupal y su integración en un conjunto más amplio.

CANTIGA BEN GUARDA SANTA MARÍA POLA SAN VERTUDE

ALFONSO X EL SABIO

CANTIGA NÚMERO 257

Flauta dulce

Xilófono

Claves

Pandereta

Fl. dul.

Xil.

Clv.

Pdta.

Figura 1. Partitura adaptada para la actividad 1

3.1.2. Actividad 2. Juan del Encina

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: características del Renacimiento, información sobre Juan del Encina, polifonía y villancicos renacentistas, análisis de la obra y lenguaje musical (compás de $\frac{3}{4}$, blanca con puntillo, negra y silencio de negra. Notas a trabajar en la flauta: fa y sol. Notas a trabajar para la entonación: fa y sol), instrumentación con voz, flautas y aplicación con el Hit-Hat, caja y bombo.

Se realizará durante dos sesiones de una hora cada una. La primera sesión se iniciará con información sobre el Renacimiento, características del periodo y datos sobre Juan del Encina, compositor español. Una vez explicado, se procederá a la

Cú, Cú! Instrumentación

Juan del Encina

$\text{♩} = 200$

Voz: Es-cu-cha bien mi can-ción fa fa sol sol ha-go yo mien-tras

Flauta

Hit-hat

Caja

Bombo

10

Vo.: jue-go+al hu-la hoop fa fa sol sol can-to yo Es-cu-cha bien

Fl.

Hit-hat

Caja

Bombo

19

Vo.: mi can-ción

Fl.

Hit-hat

Caja

Bombo

Figura 2. Partitura adaptada para la actividad 2

audición de la obra donde podremos hablar sobre la polifonía y los villancicos de la época. Aconsejo escuchar sólo la primera repetición de la obra por la letra de la segunda parte.

Una vez realizada la audición, repartiremos la partitura adaptada. Se realizará un análisis de la obra donde se explicarán contenidos de lenguaje musical: compás de $\frac{3}{4}$, barras de repetición y el puntillo y su duración. Se hará una lectura rítmica a través del silabeo rítmico y después se solfeará. De esta manera se pondrá en práctica lo explicado sobre lenguaje musical.

Una vez analizada y comprendida, el grupo-clase la cantará varias veces de distintas formas con el fin de que no sea un proceso tedioso, como, por ejemplo, primero sentados, luego acostados, dando saltos, entre otros. Después, pasaremos a la interpretación con la flauta. Se verá la digitación de las notas y se procederá a su ejecución. Esta actividad está destinada para trabajar las notas fa y sol en la flauta y en el solfeo.

La segunda sesión se iniciará con un recordatorio de la melodía con la flauta, interpretándola de manera conjunta. Después, el alumnado iniciará la aplicación llamada *Real Drum*, compatible con tablets y teléfonos móviles y gratuita, que nos proporciona una batería virtual con la que vamos a acompañar la obra. Gracias a esta aplicación, podemos darle otro tono a la obra y hacerla más actual.

Se explicarán las partes de una batería y se familiarizarán con la aplicación improvisando ritmos. Después, unos cantarán, otros tocarán la flauta y otros usarán la app, de forma rotativa. En caso de no contar con tablet o smartphone, se podrá sustituir por instrumentos de pequeña percusión. Utilizamos los instrumentos musicales para trabajar los saberes básicos, pero a veces se nos olvida el principal instrumento que todos poseemos.

3.1.3. Actividad 3. Antonio Vivaldi

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: información sobre el compositor Antonio Vivaldi, características del Barroco, música descriptiva, creación y acompañamiento a la obra e identificación de las partes *piano*, *mezzo-forte* y *forte*.

Se realizará durante una sesión de una hora. Se iniciará la sesión mostrando curiosidades sobre Antonio Vivaldi y el Barroco, como, por ejemplo, contar que en el Barroco había un miedo al vacío y, por tanto, todas las expresiones artísticas estaban muy decoradas y recargadas. Se pueden poner ejemplos artísticos como la fachada de la Catedral de San Basilio.

De las características del Barroco, nos centraremos en la música descriptiva y la relación con la obra de Vivaldi. El docente irá relatando cómo la obra va contando la historia de la celebración de los campesinos por la llegada de la floración y una

buena cosecha, cómo la música transmite esa alegría y evoca a los pájaros cantando, el sonido de los violines simulando a los conejos corriendo, etc.

Una vez que hayan terminado, se dividirá la clase por grupos de tres o cuatro, dependiendo de si son pares o impares. Anteriormente se les pedirá que piensen en objetos que nos evoquen a los sonidos más característicos de la primavera como los pájaros cantando, la lluvia, el viento, etc. También pueden utilizar el cuerpo.

Una vez separados por grupos, tendrán que unir los objetos y sonidos que han traído cada uno y crear una breve representación de ellos a través de una historia. Por ejemplo: un pájaro estaba cantando (silbido) cuando de repente se puso a llover muy fuerte (folio arrugándose) y todos los animales del bosque empezaron a correr (muchos golpes con los pies).

Una vez expuestos todos los sonidos, se reproducirá otra vez en clase la audición y deberán de incluir esos sonidos creados a los momentos que más concuerde con la obra. Irán marcando el pulso con sus instrumentos y respetando las partes *piano*, *mezzoforte* y *forte*.

3.1.4. Actividad 4. Johann Sebastian Bach

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: la danza en el Barroco, músicos en el Barroco, coordinación corporal, asimilación y vivenciación de la forma de canción barroca A-A-B-C-B-C.

Se relajará durante una sesión de una hora. Los primeros minutos de la sesión estarán destinados a introducir al autor y hablar sobre algunos aspectos de la danza en el Barroco. Le haremos preguntas como «¿Hay muchos músicos en tu familia?», «¿Cuántos crees que había en la familia de Bach?», «¿Cuántas obras crees que compuso?». Durante el resto de la sesión, llevaremos a cabo una coreografía para esta obra por su carácter repetitivo y tempo marcado.

Para familiarizarse con la obra, se dividirá la clase en cuatro grupos y se repartirá a cada uno cuatro tipos distintos de pequeña percusión. El docente reproducirá la audición y, a su señal, irán marcando el pulso al grupo que señale, cambiando cada ocho compases para interiorizar la estructura. Aconsejo, en caso de usar la plataforma YouTube, reproducir la obra a 0.75.

A continuación, se proyectará una guía coreográfica que describe los pasos donde el docente irá indicando cuándo tienen que realizar cada paso. La estructura de la obra es A-A-B-C-B-C, de manera que tendremos tres grandes grupos para nuestra coreografía: A, B y C.

La expresión corporal y la música están muy relacionados, de manera que nos sere como elemento de apoyo para poder desarrollar los contenidos musicales y vivenciarlos a la vez que disfrutan de actividades de movimiento (Arguedas, 2004). Algunos de los beneficios de actividades de movimiento y expresión son: el

desarrollo de la capacidad de actuar, los estímulos individuales, colectivos, biológicos, intelectuales y el desarrollo socioemocional y de la sensibilidad y creatividad.

Imagen	Paso
	Caminar hacia adelante empezando con el pie derecho.
	Parar con los pies juntos.
	Caminar hacia adelante empezando con el pie izquierdo.
	Media vuelta exterior hacia la izquierda.
	Media vuelta exterior hacia la derecha.
	Palmada.
	Movimientos cortos de derecha a izquierda con la cadera. Las chicas pondrán sus manos en la cintura y los chicos detrás de su espalda.
	Cambio de pareja. Tienen 8 tiempos para poder realizar el cambio. Cuando encuentren a su pareja, tendrán que realizar el saludo típico de la corte.

Figura 3. Significado de los iconos para los pasos de la danza

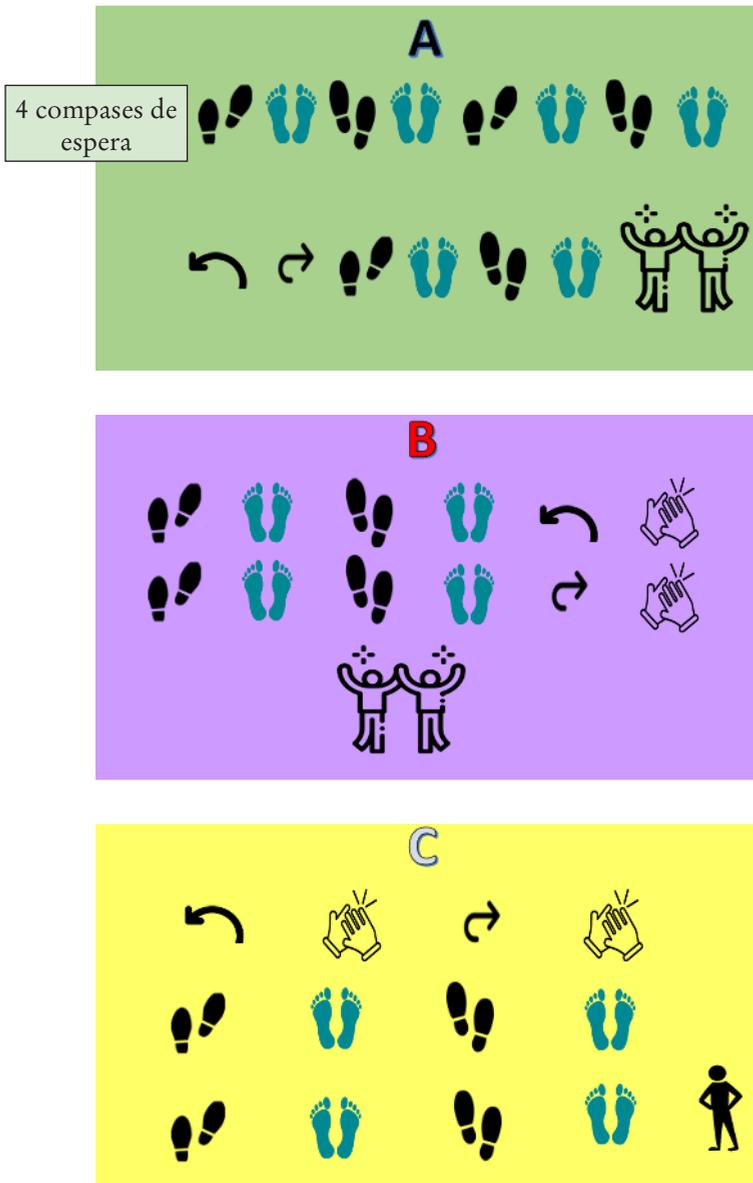


Figura 4. Coreografía actividad 4

3.1.5. Actividad 5. Wolfgang A. Mozart

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: curiosidades sobre Mozart, características del Clasicismo, creación y adecuación de una historia a las características auditivas de una obra.

Se realizará durante dos sesiones de dos horas. En la primera sesión, veremos un fragmento de la película *Amadeus*, concretamente en la escena en la que Mozart le muestra su talento a Salieri y lo deja en evidencia, para introducir la actividad. Durante la reproducción del fragmento, el docente irá introduciendo elementos del Clasicismo (cómo son ahora los músicos, cómo van vestidos, cómo se dirigen a la nobleza, entre otros) y sobre los múltiples talentos de Mozart.

A continuación, el docente les enseñará ejemplos sobre el Teatro de Sombras, por ejemplo, la actuación del grupo Attraction en el programa británico *Got Talent* (2013). En esta actuación, vemos cómo unos bailarines nos van contando una historia con las sombras que proyectan sus cuerpos. En nuestro caso, el alumnado se dividirá en cuatro grandes grupos y deberá crear una historia basada en la obra de Mozart, siguiendo su carácter y ritmo marcado.

Tras visualizar ambos vídeos, dejaremos el resto de la sesión para que cada grupo invente su historia y vayan creando sus personajes con cartulinas. En la siguiente sesión, la primera media hora irá destinada a realizar ensayos y la siguiente media hora a su exposición. Para la realización del teatro, se utilizarán papel pinocho, cartulinas negras para los personajes, un lápiz, cinta adhesiva y una linterna o lámpara.

3.1.6. Actividad 6. Clara Schumann

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: características del Romanticismo, curiosidades sobre Clara Schumann, creación y adecuación de una historia a las características auditivas de una obra y la representación de las emociones.

La actividad se realizará durante una sesión de una hora. Se iniciará la sesión hablando sobre la autora e introduciendo el Romanticismo. A continuación, se hará un juego de las adivinanzas para presentar a Clara Schumann y algunos aspectos más destacados de su vida, actuando de facilitador a debates y otras preguntas y curiosidades sobre la autora en el aula. El docente o el alumnado leerá la adivinanza en voz alta y el resto tendrá que adivinarlo. Las adivinanzas propuestas son:

- Mi madre usaba un instrumento muy especial: es un instrumento que todos poseemos y podemos usar en cualquier momento. También lo usamos para hablar. Por tanto, mi madre era: cantante.

- Mi padre toca un instrumento que pertenece a la familia de cuerda pulsada. Es muy grande, normalmente negro, y tiene teclas blancas y negras: piano.
- Para saber la edad que tenía cuando realicé mi primera actuación, tienes que resolver esta sencilla operación matemática: $20-8-3$: nueve.
- Fui considerada la mejor... de todo el siglo XIX. Empecé mi formación musical muy pequeña porque mi padre me daba clases de ese instrumento: pianista.
- Fui la primera mujer en dar clases en... En este centro se enseña exclusivamente música. Es donde los músicos se forman y aprenden a tocar sus instrumentos: conservatorio.
- Fui la primera persona en poner de moda... Gracias a esto, la gente empezó a tocar sus obras sin mirar la partitura.
- Si mi marido se apellida Schumann, pero mi padre se apellida Wieck, ¿cuál es mi verdadero apellido?: Wieck.
- Si quieres saber a qué edad empecé a tocar el piano, tienes que resolver esta sencilla adivinanza: lo tienes en las manos y lo tienes en los pies. Enseguida sabrás qué número es: cinco.
- Como tenía mucha fama, tocaba las obras de mi marido Robert Schumann para que él también pudiera dedicarse a la música y ser famoso: verdadero.
- Los otros músicos de mi época consideraban que era una joven prodigio: verdadero.

Mi padre toca un instrumento que pertenece a la familia de cuerda pulsada. Es muy grande, normalmente negro, y tiene teclas blancas y negras.

Respuesta: piano

Fui la primera mujer en dar clases en... En este centro se enseña exclusivamente música. Es donde los músicos se forman y aprenden a tocar sus instrumentos.

Respuesta: Conservatorio

Figura 5. Ejemplos de diseño de tarjetas para las adivinanzas de la actividad 6

A continuación, cada uno de los discentes escogerá un material de Educación Física y le atribuirá otra función. Por ejemplo, una cuerda puede ser una bufanda, un cono un paraguas, un peto una mascota, etc. Una vez que hayan elegido una representación, se pondrá la audición y los niños y niñas tendrán que moverse por el aula libremente utilizando su objeto con su nueva función. Los movimientos que realicen tienen que ser acordes al carácter de la obra que están escuchando.

Una vez finalizado, se dividirá a la clase en siete grupos. Cada grupo tendrá una de las siguientes siete emociones: miedo, tristeza, sorpresa, enfado, vergüenza, desprecio y desconfianza. La razón por la que he escogido este tipo de actividad es debido a la importancia de la inteligencia emocional y la expresión de los sentimientos.

Cuando las emociones estén repartidas, tendrán que inventar una historia y representarla al resto de la clase, incluyendo sus objetos con sus nuevas utilidades y relacionarlas con la emoción. Cada grupo tendrá una ficha de evaluación con el que evaluará a los compañeros, con el fin de que el alumnado empatice con la persona que está actuando, ya que, si el niño o la niña sabe que va a actuar y quiere que le presten atención y le evalúen bien, tendrá que hacer lo mismo. Una vez terminada la sesión, hacer referencia a que en el Romanticismo los compositores ya podían expresar sus sentimientos en las obras, como han hecho ellos.

Tal y como nos indican Tapia y Marsh (2003), la inteligencia emocional está relacionada con la capacidad cognitiva y asociada a un mejor desempeño en la labor escolar, siendo algo que se puede mejorar y enseñar. Este tipo de actividades nos ayudan a aprender, entender y expresar los sentimientos.

<i>Nombre del grupo a evaluar:</i> _____					
	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	Excelente
<i>La historia que han contado se entendía</i>					
<i>La interpretación de los compañeros/as ha sido...</i>					
<i>Han trabajado en equipo</i>					

Figura 6. Ficha de evaluación para el alumnado

3.1.7. Actividad 7. Edvard Grieg

En esta actividad se trabajarán los siguientes contenidos: características del Romanticismo, cualidades del sonido, indicadores de tempo y percusión corporal para trabajar el ritmo.

La última actividad propuesta tendrá una duración de una hora durante la sesión. Para comenzar la clase, se realizará una revisión de los elementos característicos del Romanticismo, un periodo en el cual los escritores tenían la facultad de plasmar sus emociones a través de sus obras, explorando temáticas como la belleza de la naturaleza, la imaginación y la fantasía, entre otros. En particular, en la obra *Peer Gynt* se pueden identificar varias de estas características, como la evocación de tensiones y grandiosidad, así como la representación de escenarios imaginarios y fantásticos

A continuación, el docente explicará las cualidades del sonido (altura e intensidad) y los indicadores de tiempo más generales y que vemos reflejados en esta obra (*adagio*, *andante* y *allegro*). Se realizará una escucha de la obra y entre todo el alumnado irán destacando las partes *adagio*, *andante* y *allegro*.

Después, realizarán una actividad de expresión corporal donde vivenciarán el tempo, las diferencias entre los tres tempos y las cualidades del sonido, ayudando a su comprensión e interiorización. También ayudará al docente de una forma muy visual a identificar aquel alumnado que presente una mayor dificultad para realizar los ritmos, seguir el tempo, distinguir entre *piano*, *mezzoforte* y *forte*, la coordinación de los movimientos, entre otros aspectos.

Para trabajar los contenidos abordados, utilizaremos la percusión corporal dividida en dos grandes bloques, el Ritmo 1 (pisotón derecho, pisotón izquierdo, muslo y palmada) y el Ritmo 2 (pisotón derecho, izquierdo, muslo, palmada y chasquido), que se irán repitiendo a lo largo de la obra, pero variando la velocidad y la dinámica. La obra está dividida en tres grandes partes: una a tempo *adagio*, otra *andante* y otra *allegro*. Para la parte *adagio*, el alumnado se irá desplazando por el aula de rodillas y ejecutando ambos ritmos *piano*; para la parte *andante*, se levantarán y se desplazarán caminando y realizando los ritmos en *mezzoforte*; para la parte *allegro*, correrán por toda el aula de una forma caótica y desordenada, tal y como nos expresa la obra y realizando los ritmos *forte* y finalizando la sesión.

La percusión corporal, a través de la realización de ejercicios mediante las sensaciones musculares creadas, nos permite una percepción interior del sonido, del ritmo y la forma, haciendo que se fortalezca (Romero, 2013). A través de la percusión corporal, podemos conseguir una mejora en la audición y la ejecución de nuestro alumnado, de ahí el diseño de esta sesión.



Figura 7. Ritmos corporales para realizar en la actividad 7

4. CONCLUSIONES

La incorporación de la música clásica en el entorno educativo debe concebirse como un proyecto a largo plazo, con el propósito de asegurar su presencia a lo largo de toda la etapa de la enseñanza obligatoria. La presente propuesta de actividades se encuentra dirigida a estudiantes de cuarto curso; sin embargo, su alcance no se limita a este nivel escolar, pues el objetivo fundamental consiste en enriquecer la perspectiva pedagógica de la música clásica en el aula, adaptándola de manera congruente con el nivel de dificultad que se pretende abordar.

De manera analógica a la práctica en otras asignaturas, resulta imperativo que, en la enseñanza de la música clásica, se lleve a cabo un proceso de revisión y expansión de los conocimientos de manera anual. El mero hecho de mencionar a figuras como Clara Schumann y sus obras durante una única sesión en un único curso de la etapa formativa carece de sentido.

Una de las aportaciones destacadas realizadas por Alsina (2001) en el ámbito de la música y la educación consiste en la sugerencia de emplear la música como un componente esencial para la revitalización de las instituciones educativas, argumentando que esta contribución enriquece la calidad de la educación musical en los centros y confiere a los mismos una identidad distintiva.

Cuando la música se integra como un proyecto central en el entorno escolar, se estimula la colaboración de los estudiantes, se promueve la participación y se fortalece la cohesión de la comunidad escolar, entre otros aspectos.

Al respecto, existe una reflexión planteada por Francesc López (2003). López sostiene que la epistemología de la música requiere de una constante defensa y explicación para demostrar su relevancia. Por ejemplo, no solemos argumentar la importancia de las matemáticas en la formación de un individuo ya que se considera un hecho evidente; sin embargo, las artes se ven constantemente desafiadas en la necesidad de demostrar su valía.

Esta realidad se ve reflejada, por ejemplo, en la cantidad de horas semanales dedicadas a la música o en las carencias tanto de material como de espacios habilitados para su desarrollo que presentan algunos centros escolares. En su obra, López comienza afirmando que no tiene la intención de defender la importancia de la música en la escuela, ya que considera que esto debería ser innegable. No obstante, la realidad muestra que la importancia de la música en el ámbito escolar no se percibe como algo tan evidente, de manera que hay que seguir trabajando en su justificación hasta que alcance el estatus que otras áreas de conocimiento en la educación poseen y no requiera de argumentos adicionales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguardo, R. (2014). *La historia de la música en las aulas de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2227/AguadoCebri%
c3%a1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2227/AguadoCebri%c3%a1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alsina, P. (2001). La música, elemento clave para la dinamización escolar. En F. López (Ed.), *La música en la escuela: la audición* (pp. 25-27). Graò.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28 (1), 123-131.
- Aróstegui, J. L. (2000). La expresión instrumental en la educación primaria. En F. López (Ed.), *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 61-69). Graò.
- Azorín, J. M. (2012). *Audiciones y musicogramas. Concepto, selección y análisis*. Bubok.
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- López, F. (2003). *La música en la escuela: la audición*. Graò.
- Malbrán, S. (2002). Aportaciones de la psicología cognitiva de la música a la educación musical de hoy. En F. López (Ed.), *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 13-16). Graò.
- Muñoz, J. R. (1992). La expresión instrumental en el ámbito escolar. En F. López (Ed.), *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 21-23). Graò.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Romero, F. J. (2013). Science & art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 442-457.
- Suárez, J. (2001). Experiencias musicales en la escuela. En F. López (Ed.), *La música en la escuela: la audición* (pp. 79-81). Graò.
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2003). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema*, (18), 55-58.
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., & Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45.

AL RESCATE DE LA TRADICIÓN: *UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE MÚSICA MEDIANTE EL JUEGO POPULAR*

To the Rescue of Tradition: a Didactic Proposal for the Area of Music Through Popular Games

Marta MUÑOZ GARCÍA 

Investigadora Independiente

RESUMEN. El presente artículo tiene como objeto de estudio la revalorización y la transmisión de la música de los juegos populares de la Región de Murcia de los años 1944 a 1960. Para ello, se va a implementar una unidad didáctica basada en la música de los juegos populares.

Esta unidad didáctica se pondrá en práctica en un colegio público de la ciudad de Murcia. Está destinada a tres sesiones de 60 minutos con una clase de 4.º de primaria de 25 alumnos. Principalmente, se va a utilizar una metodología participativa en la que el alumnado adquiera un papel activo durante todas las sesiones. Se fomentarán también el respeto y la valoración al patrimonio musical y el trabajo grupal con lo que se pretende favorecer las habilidades sociales, la cooperación, la convivencia y la responsabilidad individual.

Tras la realización de la unidad, a través de los instrumentos de evaluación se ha comprobado que la mayoría de los estudiantes han sido capaces de realizar de manera correcta todas las actividades propuestas, consiguiendo así que se cumplan los objetivos planteados inicialmente.

Palabras clave: música tradicional; juegos populares; transmisión cultural; recurso didáctico; Región de Murcia.

ABSTRACT. The present work has as object of study the revaluation and transmission of the music of the popular games of the Region of Murcia

from the years 1944 to 1960. For this, a didactic unit based on the music of the popular games will be implemented.

This didactic unit will be put into practice in a public school in the city of Murcia. It is intended for three 60-minute sessions with a 4th grade class of 25 students. Mainly, a participatory methodology will be used in which the students acquire an active role during all the sessions. Respect and appreciation for musical heritage and group work will also be encouraged, with the aim of promoting social skills, cooperation, coexistence and individual responsibility.

After completing the unit, through the evaluation instruments it has been verified that the majority of the students have been able to carry out all the proposed activities correctly, thus achieving the objectives initially set.

Keywords: traditional music; popular games; cultural transmission; educational resource; Region of Murcia.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La idea inicial de este artículo surge de la necesidad de transmitir la herencia cultural, la cual, a partir del avance de las nuevas tecnologías, ha ido desapareciendo progresivamente. Cada vez son más los niños que prefieren quedarse en casa jugando a algún videojuego que salir a la calle a jugar a juegos populares socializando e interactuando presencialmente.

Este problema ha ido avanzando de tal manera que, hoy en día, son muchos los niños que nunca han escuchado alguna canción de comba, corro o palmas. En definitiva, son muchos los niños que nunca han jugado ni escuchado ninguna canción de juegos populares.

Por ello, con la siguiente unidad didáctica se quiere dar a conocer una parte de la música tradicional y, así, que los estudiantes sean capaces de respetar y valorar su entorno más cercano del cual participaron sus antepasados (padres, abuelos...). Son muchos los métodos pedagógicos que se han basado en el estudio de la música tradicional. Según Arévalo Galán (2009), el inicio de la música tradicional en la infancia está relacionado con el lenguaje materno, introduciendo sensaciones musicales que más tarde producirán sensibilidad hacia la música. Esta enseñanza musical continuará más tarde en la escuela. Uno de los principales objetivos de Dalcroze era «utilizar la canción popular como modelo pedagógico para saber educar los sentimientos del alma de futuras generaciones» (Cabeza, citado en Arévalo Galán, 2009). De esta forma, si sensibilizamos a los

niños con el entorno durante los primeros años serán capaces de comprender y valorar la cultura de su tierra, ya que España es un territorio rico por su diversidad cultural y tradicional.

No obstante, la música tradicional abarca muchos subgéneros, pero durante esta unidad nos centraremos en juegos populares. Estos juegos son un gran recurso para aprender las características de una sociedad. Como afirma Sierra Campos (2015), todos los niños crecen jugando y, por ello, en todas las sociedades han estado presentes diferentes juegos como el modo de imitar las actividades laborales, guerreras, sociales, etc.

Además, el juego es una herramienta que permite una enseñanza interdisciplinar trabajando no solo conceptos musicales, sino también históricos, además, de forma más motivadora y lúdica para el alumnado. Como indica Sierra Campos (2015), con los juegos se trabajan aspectos cognitivos, socioemocionales, musicales, psicomotrices...

Para la realización de la unidad ha sido necesaria la utilización del Fondo de Música Tradicional, el cual ha supuesto un gran avance en la conservación de la música tradicional. Este ha permitido la elección de los recursos que se van a utilizar durante las sesiones dado que los materiales que ofrece están organizados de diferentes formas: por localidades, géneros, piezas, personas... Para la elaboración de la propuesta didáctica se han buscado las diferentes canciones categorizadas como canciones de juegos infantiles que, a su vez, estén incluidas en las misiones M16 o M38, es decir, las misiones pertenecientes a la Región de Murcia. Además, este sitio web incluye las partituras de cada pieza y anotaciones de la persona investigada, en la que mayoritariamente se da una explicación del juego popular.

En cuanto a la presencia del tema de estudio en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a pesar de que no hay contenidos específicos que se relacionen con la música popular o los juegos tradicionales, sí podemos encontrar el criterio de evaluación «3. Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones», el cual engloba el objeto de estudio de este trabajo.

Además, como menciona Martos Sánchez (2013), ya en 1933 con el *Reglamento de las escuelas normales*, promulgado el 17 de abril de 1933, la asignatura de música tan solo se podía encontrar en primero y segundo curso. Como se intuye, con este Reglamento el Gobierno de la Segunda República tenía como finalidad elevar y difundir la música popular. Por todo esto, el objeto de estudio de este artículo es la revalorización y la transmisión de la música de los juegos populares de la Región de Murcia de los años 1944 a 1960. Para ello, se van a desarrollar los siguientes objetivos:

- Implementar una unidad didáctica basada en la música de los juegos populares.
- Valorar la música popular como material didáctico para comparar sociedades.
- Trabajar los contenidos musicales a través de una metodología lúdica y participativa.
- Favorecer las relaciones intergeneracionales.

2. METODOLOGÍA

Para acometer la investigación se plantea una investigación de corte cualitativo (Bartolomé Pina, 1992), teniendo como referente la actuación directamente en un contexto concreto, de manera aplicada. Por tanto, se pretende una investigación-acción, si bien se limita a la parte experimental inicial, de forma que no se acometen las sucesivas implementaciones que implica este tipo de aportación (Basuela Herreras, 2004).

3. DESARROLLO DEL TRABAJO

3.1. Contexto y participantes

Esta propuesta se experimenta en un colegio público de la ciudad de Murcia. Está destinada a una clase de 4.º de primaria de 25 alumnos, entre los que se encuentra un alumno con dislalia y un alumno con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

Con respecto a las características de las familias que forman parte de la comunidad educativa del colegio, la mayoría han nacido en la Región de Murcia y tienen un nivel de estudios medio-alto. Además, las familias de los estudiantes están bastante involucradas en el aprendizaje de estos, por lo que suelen participar en las actividades que se proponen.

En lo referente al lugar en el que se desarrollan las clases de música, en su mayoría se suelen impartir en el aula de música. Esto supone que se disponga de espacio suficiente para guardar gran variedad de instrumentos tanto de percusión de altura indeterminada (en adelante PAI) como de percusión de altura determinada (en adelante PAD) y para elaborar actividades de movimiento. Además, el aula dispone de altavoces, un ordenador con conexión a internet, una pizarra digital y un piano.

En cuanto a la temporalización de la unidad, se desarrollará en un total de tres sesiones de 60 minutos cada una. Dichas sesiones han tenido lugar los días 6 de abril, 27 de abril y 4 de mayo, es decir, durante las tres primeras

semanas del tercer trimestre. Además, las clases tendrán lugar a las 12:00, al volver del recreo.

Sin embargo, cabe mencionar que la semana previa del comienzo de la unidad, se repartió una encuesta. En ella el alumnado debía ponerse en el papel de investigador musical y realizar una serie de preguntas a sus familiares más mayores sobre los juegos populares a los que jugaban de pequeños.

3.2. Planificación y diseño de la acción docente

La presente unidad didáctica tiene como título «Al rescate de la tradición». Se ha elegido este título porque se ha considerado que engloba la idea principal de la unidad, además de ser un título sencillo, cercano y divertido que atraerá tanto a los discentes como a la docente que la ponga en práctica.

En relación con los objetivos generales de etapa que se han trabajado, estos han sido el a), b), d), h) y m). Dichos objetivos se indican en el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Región de Murcia, concretamente en el artículo 7.

Seguidamente, se enumeran una serie de objetivos didácticos generales que se pretenden conseguir al finalizar la unidad didáctica:

Objetivo general número uno:

Conocer un repertorio de música popular murciana, concretamente la perteneciente a juegos populares, a través de la interpretación, la escucha y actividades de movimiento.

Incluye los siguientes objetivos más específicos de la unidad:

- Analizar musicalmente algunas canciones infantiles de la música popular murciana.
- Interpretar vocalmente el repertorio de música popular seleccionado.
- Componer de una manera básica una versión de la canción «Al Pasar la Barca».
- Coordinar los movimientos corporales con la música disfrutando de las actividades de movimiento e identificando el cuerpo como forma de interacción social.
- Acompañar con instrumentos PAD la canción «Al Pasar la Barca».
- Reconocer pequeñas frases melódicas dentro de la misma pieza musical.

Objetivo general número dos:

Valorar la música popular como recurso para conocer acontecimientos sociales importantes, reconociendo su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural y fomentando una actitud de respeto hacia la cultura.

Incluye los objetivos específicos:

- Analizar las diferencias entre la sociedad de los años 50 y la sociedad actual, tomando como punto de partida la música popular.
- Conocer el estilo de vida de la Región de Murcia en los años 50, mejorando las relaciones intergeneracionales.
- Investigar sobre el patrimonio musical de la Región de Murcia a través de una encuesta a sus familiares.

3.2.1. Competencias y contenidos curriculares

En concordancia con los objetivos anteriormente formulados, se presentan a continuación los contenidos curriculares que se van a trabajar en la unidad en relación con el área de Educación Artística, de acuerdo con el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se relacionan entre paréntesis las competencias básicas de Educación Primaria que se van a desarrollar.

En lo referente al bloque uno «Escucha», se ha trabajado el contenido «Normas de comportamiento. Actitud de respeto ante una audición musical ya sea in situ o visualizada a través del uso de nuevas tecnologías» (con lo que se ha contribuido al desarrollo de la competencia conciencia y expresiones culturales o CEC). Del mismo modo, se han desarrollado contenidos del bloque dos «La interpretación musical»; estos han sido «Lenguaje musical: lectura e interpretación de partituras sencillas con grafías convencionales y no convencionales» (CEC), «Interpretación y memorización de canciones al unísono» (CEC y competencias sociales y cívicas o CSC), «Coordinación en la interpretación vocal» (CEC), «Acompañamiento de canciones o fragmentos musicales seleccionados a través de ostinatos y bordones utilizando instrumentos de pequeña percusión, percusiones corporales y placas» (CEC), «Utilización de programas y herramientas de la web 2.0» (competencia digital o CD, aprender a aprender o CPAA y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor o SIE) y «Discriminación auditiva de pequeños fragmentos melódicos» (CEC y CPAA). Por último, del bloque tres «La música y la danza» se han trabajado los contenidos «Coordinación de movimientos con la música en la interpretación de danzas y actividades básicas de movimiento con instrucciones dadas de tiempo, timbre, intensidad, altura y velocidad» (CEC y SIE) y «Disfrute con la interpretación de danzas y actividades de movimiento» (CEC, CPAA y SIE).

Por todo ello, considero que con esta unidad didáctica se ha llevado a cabo una enseñanza multicompetencial, la cual permite a los alumnos integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos contenidos y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

3.2.2. Conocimientos necesarios

En esta unidad, se parte desde un punto inicial en relación con la música de los juegos populares ya que anteriormente no han realizado ninguna actividad previa a esta unidad en relación con este tema.

Considero que los conocimientos mínimos que son necesarios para afrontar esta unidad son que el alumnado tenga claros conceptos como el de pentagrama, clave de sol y compás; además, deberá de saber distinguir las figuras musicales conociendo el valor de semicorchea, corchea, negra, blanca y redonda, así como que sepa identificar las distintas notas musicales al analizar una partitura. También será necesario que sean capaces de seguir las indicaciones oportunas en las actividades de interpretación con instrumentos PAI.

Del mismo modo, será necesario que el alumnado con el que se ponga en práctica la unidad didáctica sea capaz de marcar el pulso corporalmente y seguir los movimientos que propone el docente en las actividades de danza.

3.2.3. Ideas previas

Para identificar cuáles son las ideas previas que posee el alumnado de cuarto curso en relación con la unidad de juegos populares, además de consultar con su maestro habitual de música, se ha desarrollado la encuesta mencionada anteriormente. Con ella, el alumnado tendrá que hacer de investigador musical preguntando a sus familias a qué juegos populares jugaban de pequeños. La mayoría de las canciones infantiles que han señalado las familias son las que ya conocen o han escuchado alguna vez los discentes, puesto que han jugado anteriormente con sus familias o los han escuchado cantándolas. Por todo ello, se han escogido las canciones más repetidas para trabajar sobre ellas en la unidad.

Además, el alumnado ya ha trabajado a través de musicogramas para las actividades de canto, especialmente en los primeros cursos de primaria. Sin embargo, habitualmente no se suelen hacer ejercicios de calentamiento vocal.

Asimismo, cabe mencionar que, debido a la situación de pandemia, durante el curso anterior no se les ha permitido bajar al aula de música y no han podido trabajar con instrumentos PAD, de modo que las actividades que van a implicar este tipo de instrumentos van a ser actividades básicas para un nivel inicial.

No obstante, la clase con la que se trabaja sí ha analizado varias canciones anteriormente, por lo que en este sentido ya deben saber identificar las notas musicales de do a do' y las figuras musicales semicorchea, corchea, negra, blanca y redonda; así como sus respectivos silencios. Igualmente, conocen el valor de cada figura y lo que representa el compás.

Por último, los discentes están bastante acostumbrados a las actividades de movimiento, por tanto, les resulta sencillo el seguir el pulso de la canción y copiar los movimientos del docente en las danzas.

3.2.4. Metodología de la aplicación didáctica

En cuanto a la metodología empleada, durante esta unidad didáctica lo que se va a pretender a lo largo de ella es facilitar el aprendizaje autónomo del alumno. Para ello, se va a trabajar a partir de su nivel de desarrollo para construir otros aprendizajes que lo favorezcan y mejoren. Además, serán ellos los encargados de recopilar las piezas musicales con las que se va a trabajar a lo largo de la unidad. Estas serán las canciones más escuchadas por su entorno más cercano, produciendo así una mayor motivación e interés en el alumnado. Por esta misma razón, durante todas las sesiones se ha propiciado el papel activo y participativo del alumnado, reduciendo las partes explicativas y adquiriendo la docente un papel de guía, orientando el proceso de aprendizaje. Además, se va a trabajar el disfrute y la ludicidad que conlleva el jugar a los distintos juegos populares. Se fomentará también el respeto y la valoración al patrimonio musical, reflexionando acerca de los cambios entre la sociedad de los años 50 y la actual a partir de la música popular.

Por otro lado, se fomentarán también actividades en las que se trabaje en grupo, especialmente la actividad de «Al versionar la barca», en la que, además de trabajar en grupos, toda la clase estará formando parte de la misma composición. Con esto, se pretende favorecer las habilidades sociales, la cooperación, la convivencia y la responsabilidad individual. Otro elemento fundamental de la unidad didáctica es la creatividad. Sobre todo, en la actividad ya mencionada de «Al versionar la barca», la cual propicia también la exploración y la experimentación al crear su propia composición mediante ensayo y error, escuchando las posibilidades que construyen con el carillón. Además, se les ofrecerán estrategias para poder hacer su versión de las canciones que ellos quieran y recursos variados encaminados a fomentar la investigación y a movilizar su imaginación y mejorar así su musicalidad y su habilidad para expresarse.

No obstante, para progresar en esta capacidad de creatividad se necesita propiciar una atmósfera de actitudes positivas en la que se trabajen la voluntad, la colaboración y el respeto hacia las producciones de los demás. Del mismo modo, también será necesario mantener un clima afable entre el docente y los discentes,

para así aportarles seguridad y facilitarles el desarrollo de sus capacidades y la construcción de su propia autoestima y personalidad.

Esta unidad didáctica se conforma por once actividades repartidas a lo largo de tres sesiones.

3.3. Cronograma de las sesiones

3.3.1. Primera sesión

La unidad didáctica comenzará con un recordatorio de la encuesta que se realizó antes de vacaciones en la que se pidió al alumnado que adquirieran el papel de investigadores musicales formulando ciertas preguntas sobre los juegos populares a sus familiares más mayores. Después, se proyectará un gráfico con los resultados de la encuesta y se comentarán las posibles variables que han podido influir en la encuesta, por ejemplo, aquellas personas mayores de 60 años que hayan nacido y residido en Murcia a lo largo de toda su vida conocerán mayor número de juegos populares ofrecidos en la lista. Por el contrario, aquellas personas más jóvenes o que han nacido o residido fuera señalarán menor cantidad.

A continuación, se va a explicar al alumnado que se va a realizar un viaje al pasado y se deberán poner en el papel de sus abuelos y abuelas cuando eran jóvenes. El periodo histórico en el que está basada esta unidad es la Región de Murcia de 1944 a 1960 y, para estudiar el estilo de vida de la época, se van a analizar una serie de canciones infantiles provenientes de juegos populares.

En esta primera sesión se va a trabajar con la canción «¿Dónde Están las Llaves?». Primero se pondrá a los alumnos en cinco filas de cinco en el centro de la clase y se realizarán unos ejercicios de calentamiento vocal para preparar al alumnado para la actividad de canto. Esta actividad de calentamiento vocal se realizará en todas las sesiones, ya que el utilizar este tipo de ejercicios en el aula hace que el alumnado sea más consciente del instrumento que es su voz y son necesarios para permitir a los estudiantes desarrollar en más profundidad sus voces (Nazareno Moscoso, 2018).

- Primera actividad: «Preparados, listos... ¡cantemos!»

Esta actividad es de calentamiento vocal y se realizará en todas las sesiones de la unidad previamente al canto. Se compone de los siguientes cinco ejercicios:

1. Se pondrán las manos en el diafragma, se pedirá a la clase que hinchen el diafragma y deberán soltar el aire mientras hacen la onomatopeya «tss» hasta que el diafragma vuelve a la posición natural.

2. Después, se volverá a coger aire, pero esta vez al soltarlo el alumnado deberá de juntar los labios y emitir el sonido «mmm» mientras se masajean con los dedos pulgares la parte de arriba de la nariz.
3. A continuación, se repetirá el primer ejercicio, pero esta vez utilizando la onomatopeya «prrr» (simulando el sonido que emitimos al mostrar aburrimiento).
4. Posteriormente, se hará una cuarta vez el ejercicio, pero juntando los labios de forma que al soltar los labios se pueda notar el vibrar de estos.
5. Finalmente, se pedirá a los discentes que realicen por última vez el ejercicio abriendo la boca imitando el gesto del bostezo (para elevar la parte blanda del paladar) y al soltar el aire deberán realizar el sonido «jop» de un solo golpe seco.

La docente realizará primero cada ejercicio y luego lo repetirá el resto de la clase.

Segunda actividad: «Cantemos para encontrar las llaves».

En esta actividad se trabajará la canción «¿Dónde Están las Llaves?». Para ello, dividiremos la actividad en dos partes.

En la primera parte, se dará a conocer la canción, por lo que se proyectará un musicomovigrama que primero cantará la docente y, seguidamente, lo cantarán los discentes.

En la segunda parte, se proyectará el musicograma fijo y se pondrá un audio de fondo. La docente señalará a un grupo para que cante y cuando ella considere cambiará al otro grupo y deberá seguir la canción, si no se señala a ninguno de los dos grupos solo se escuchará el audio de fondo y si se señala a los dos grupos cantará toda la clase a la vez.

Después, se sentará a los niños en el suelo respetando las filas que habían realizado y se comenzará una actividad de análisis musical a través de la aplicación *Plickers*.

– Tercera actividad: «Analicemos para encontrar las llaves».

Con esta actividad se realizará una práctica de análisis musical. Para ello, se repartirá a cada alumno una tarjeta *Plickers* y se proyectarán las preguntas a través de la pantalla digital, y se comentarán los siguientes aspectos:

1. Compositor. En este apartado se hablará sobre el concepto de «anónimo» y de la transmisión oral, lo que provocará que haya diferentes versiones de una misma canción. A partir de esto último, también se hará una

comparación con la sociedad actual y cómo ha influido el avance de la tecnología en el mundo de la música.

2. Tipo de compás y número de compases. La canción elegida está escrita en un compás de 2 por 4 y tiene un total de 9 compases. A partir de esto se va a recordar que en cada compás las figuras que se encuentren en él tendrán que ocupar dos tiempos. Además, se va a introducir el término «principio anacrúsico», ya que el alumnado se dará cuenta de que el primer compás no cumple con esta condición. Del mismo modo, se explicará que esta canción tiene una forma estrófica y por ello el uso de la anacrusa facilita la repetición de cada estrofa.
3. Figuras musicales. Con este aspecto se recordarán el nombre y el valor de cada figura, haciendo hincapié en la corchea.
4. Notas musicales (gama de la canción). Con ello identificarán qué notas aparecen en la canción.
5. Número de pentagramas. Con esto se quiere recordar el concepto de pentagrama.
6. Signos especiales. A partir de este apartado se recordará el uso de la doble barra de repetición.

Todos estos aspectos se comentarán de forma oral en la clase. Al finalizar cada sesión, se jugará al juego que se ha trabajado. Con la realización de estos juegos se trabajan principalmente aspectos de coordinación entre música y movimiento, necesarios en educación primaria puesto que «una conciencia rítmica implica la capacidad de sentir el tiempo entre los movimientos y de combinar en ellos las variaciones de los elementos de tiempo, espacio y energía» (Vicente, citado en Gimeno, 2015).

– Cuarta actividad: «Juguemos a... ¿Dónde están las llaves?».

La sesión acabará jugando al juego de ¿Dónde están las llaves? Para ello, se distribuirá al alumnado en dos filas, una enfrente de la otra. Empezará cantando una de las filas, la cual tendrá que ir andando, marcando el pulso hacia la otra fila y después regresar a su punto de origen. Después, esta fila permanecerá quieta y silenciosa mientras que la otra fila canta y va marchando hacia ella. Para mostrarlo a los alumnos, primero realizará una muestra la docente y después lo realizarán ellos.

3.3.2. Segunda sesión

La sesión se comenzará con la actividad de calentamiento vocal de la sesión anterior. A continuación, se hará un recordatorio de la canción «¿Dónde Están

las Llaves?», por lo que se cantará una vez con el musicomovigrama. Después, se introducirá la nueva canción titulada «Al Pasar la Barca».

– Primera actividad: «Al cantar la barca»

Durante la sesión se va a trabajar la canción «Al Pasar la Barca». En esta actividad, se dará a conocer la canción, por lo que se proyectará un musicomovigrama en el que irán saliendo imágenes con texto diferenciando las diversas estrofas. Primero, cantará la docente y, seguidamente, lo realizarán los discentes. Al finalizar la actividad, el alumnado volverá a sus pupitres mientras los docentes preparan la próxima actividad.

– Segunda actividad: «Al tocar la barca»

En esta actividad, se realizará una instrumentación con bordones de la canción «Al Pasar la Barca». Para esto se ha realizado otro musicomovigrama que irá indicando los bordones que se deben realizar. Antes de empezar la actividad se pedirá al alumnado que quiten la placa «mi» y «la», cada persona de la pareja quitará una de las placas. Además, se prestará especial atención a la forma en la que lo hacen, sin dañar la goma del instrumento.

Primero, se pondrá el musicomovigrama y solo tocará la docente mientras que una persona de la pareja con las baquetas, sin llegar a tocar el instrumento, dibujará la melodía. Después, la docente lo volverá a tocar y la otra persona de la pareja será quien dibuje la melodía.

A continuación, el alumnado tocará la melodía y las personas que no toquen cantarán la canción. Este procedimiento se repetirá hasta que cada alumno haya tocado dos veces la canción al completo.

Finalmente, se indicará al alumnado que coloquen de nuevo las placas que habían retirado y los docentes recogerán las baquetas e instrumentos mientras los discentes vuelven a sentarse en sus sillas.

– Tercera actividad: «Juguemos a... ¡Al pasar la barca!»

La sesión acabará jugando a saltar a la comba mientras se canta «Al Pasar la Barca». Para ello, los docentes balancearán la comba de un lado a otro mientras el alumnado por orden irá entrando y saliendo de la comba, estando un total de una frase musical saltando a la comba.

3.3.3. Tercera sesión

La tercera sesión ha sido diseñada con el objetivo de que el alumnado sea consciente de lo que implica la transmisión oral de una canción, es decir, las diferentes

versiones que esto puede provocar de una misma canción. Además, también se va a trabajar una actividad de movimiento con el que se diferenciarán las frases musicales dentro de una misma canción.

Antes de empezar la actividad, se van a recordar las dos canciones que se habían visto anteriormente «¿Dónde Están las Llaves?» y «Al Pasar la Barca». Después, se comenzará con una pequeña explicación de lo que significa la transmisión oral y se enseñarán dos variaciones de «Al Pasar la Barca»: una murciana, pero distinta a la cantada en clase, y otra de Albacete. Después, se pedirá al alumnado que realice la variación más moderna de la canción «Al Pasar la Barca», para ello se realizará la siguiente actividad basada en la propuesta de Bernabé Villorde (2014). Como ella misma señala, componer supone potenciar la imaginación y la creatividad del alumnado, lo cual es uno de los principales objetivos del área de Educación Artística que podemos ver en su Anexo II (p. 31509) según la Orden ECI/2211/2007. Por ello, es necesario trabajar este tipo de actividades para conseguir una educación global y completa del alumnado.

– Primera actividad: «Al variar la barca»

Para esta actividad se va a iniciar al alumnado en la composición de canciones. Para ello, se va a explicar al alumnado que van a realizar la versión más moderna de «Al Pasar la Barca».

A continuación, se repartirá una ficha a cada grupo con el patrón rítmico que tienen que utilizar, que será el mismo que utilizan todas las versiones que hemos visto de «Al Pasar la Barca». Encima de la plica de cada figura van a aparecer las posibles notas que ellos pueden utilizar y tan solo deberán poner la cabeza de la figura en la nota que crean más conveniente. Para que puedan comprobar cómo suena su composición, se les dejará un carillón a cada grupo.

Como cada grupo va a realizar una frase musical, al terminar todos los grupos se hará una breve explicación del funcionamiento del programa *Musescore* e irán saliendo por grupos a introducir su fragmento musical en el programa. Finalmente, la docente añadirá los acordes de la canción y se escuchará.

A continuación, se harán los ejercicios de calentamiento vocal y se llevará a cabo la introducción de la nueva canción que se estudiará en esta sesión: «Ratón que te Pilla el Gato».

– Segunda actividad: «Ratón ¡no cantes como un gato!»

En esta actividad se trabajará la canción «Ratón que te Pilla el Gato». Para ello, primero se dará a conocer la canción, por lo que se proyectará un musicomovígrama en el que la canción, al ser muy corta, se repite dos veces. La primera vez la cantará la docente y después se volverá a poner el vídeo y deberán cantar los discentes.

Seguidamente, se trabajará esta misma canción con una actividad de movimiento con la metodología Dalcroze, quien defendía que la base de una óptima enseñanza musical era la vinculación entre el movimiento corporal y el movimiento musical (Del Bianco, 2007).

– Tercera actividad: «Ratón, ¡no te muevas como un gato!»

Durante esta actividad se realizará una pequeña danza con aros creada a partir de la actividad de Garrido Sánchez (2022). Se realizará con una versión distinta a la trabajada con el musicograma dado que tiene una parte instrumental. Sin embargo, cabe mencionar que es bastante sencilla porque se realizará de manera alternativa por docente y alumnado. Además, solo consta de tres partes:

Para empezar, durante la primera frase musical la docente realizará dos palmas dentro del aro, saldrá del aro, volverá a realizar dos palmadas y entrará en el aro. En la siguiente frase musical, el alumnado deberá repetir estos movimientos mientras la docente se mantiene quieta.

En la segunda parte la docente saldrá del aro dando un paso lateral y volverá a entrar con un paso lateral. Este movimiento se repetirá por el alumnado.

En la tercera frase musical, se dará una vuelta al aro; primero la docente y a continuación los discentes.

Estas tres partes se repetirán en la canción dos veces, no obstante, en el final hay una pequeña coda en la que seguiremos dando pasos laterales entrando y saliendo del aro.

La actividad se repetirá, pero esta vez de manera simultánea docente y alumnado, repitiendo cada movimiento dos veces.

Finalmente, se indicará a los alumnos que vuelvan a sentarse en sus sillas y se explicará el juego popular que hemos trabajado durante la sesión.

– Cuarta actividad: «Juguemos a... Ratón que te pilla el gato»

La sesión acabará jugando al juego de «Ratón que te pilla el gato». Para ello, se deberá elegir a una persona que vaya andando al pulso de la canción por el exterior del círculo mientras el resto de la clase canta la canción. Al acabar la canción, la persona elegida tendrá que tocar la cabeza de la persona que se encuentre a su lado y esta tendrá que intentar pillarla. La otra persona solo se podrá salvar si se sienta en su sitio. Si la ha pillado deberá seguir estando de pie, mientras que, si ha conseguido salvarse, será la otra persona a la que le toque marchar alrededor de sus compañeros.

3.4. Atención a la diversidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el aula donde se va a poner en práctica la unidad didáctica hay un alumno con dislalia y otro con TEA. Sin embargo, no se han adaptado las actividades propuestas ya que no van a presentar ninguna dificultad con su realización. Por un lado, al alumno con dislalia no se le va a forzar a pronunciar aquellos fonemas con los que presente más dificultades. Además, las actividades que realizamos de calentamiento vocal le van a resultar muy útiles para movilizar la musculatura bucal y reducir los posibles errores que cometa en el habla.

Por otro lado, con respecto al alumno con TEA se van a promover las relaciones positivas con sus compañeros en las actividades grupales. Del mismo modo, para evitar problemas de conducta, no se le forzará a participar en las actividades que no quiera realizar, sino que se le reforzará positivamente cuando realice una actividad de forma correcta.

3.5. Evaluación de la unidad didáctica

Con respecto a la evaluación de la unidad didáctica, se va a llevar a cabo una heteroevaluación ya que es la docente quien va a evaluar y determinar si el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos. Esta evaluación se ha realizado durante todas las actividades de la unidad didáctica mediante observación directa y las fichas realizadas en clase.

Por otro lado, en la última sesión los alumnos también evaluaron la unidad didáctica por medio de la aplicación *Plickers*.

3.6. Reflexión sobre la puesta en práctica

Tras la realización de la unidad, a través de los instrumentos de evaluación se ha comprobado que la mayoría de los estudiantes han sido capaces de realizar de manera correcta todas las actividades propuestas, consiguiendo así que se cumplan los objetivos planteados inicialmente. Además, a través de la observación directa, he podido comprobar el alumnado que se siente más motivado por la asignatura y que parte del alumnado siente una mayor desmotivación.

En cuanto a la gestión de la clase en general, el comportamiento del alumnado resultó bastante agradable y motivador debido a que se han utilizado las mismas pautas que utilizaba su docente habitual para el desarrollo de las actividades. De este modo, todo el alumnado conocía lo que debía o no podía hacer en cada actividad. Sin embargo, si tuviera que destacar alguna actividad sería en la primera sesión la actividad «Analicemos para encontrar las llaves», durante la realización del *Plickers* y la actividad de composición de la tercera sesión.

En relación con la primera, resultó muy motivadora, los alumnos se han mostrado muy participativos y han comentado la mayoría de las preguntas, no obstante, en ningún momento el nivel de ruido fue excesivo. Con respecto a la actividad de composición, al trabajar de manera grupal y tener que comentar y ponerse de acuerdo con sus compañeros se han tenido que dar una serie de estrategias para poder llegar a un acuerdo grupal.

En lo que respecta a las dificultades que se han presentado durante las sesiones, como se había previsto durante la tercera sesión, ha faltado un poco de tiempo para el juego final debido a que se ha gastado más tiempo del indicado para la actividad de «Al versionar la barca». Esta actividad ha sido más complicada de llevar a cabo debido a que solo disponíamos de un dispositivo electrónico y todo el alumnado ha pasado por dicho dispositivo para insertar alguna parte de la canción.

4. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones que podemos sacar del estudio, en primer lugar, se cumple la hipótesis de que el alumnado actual no conoce prácticamente canciones de juegos populares ya que la mayoría no conocían las canciones que se han trabajado durante la unidad.

Teniendo en cuenta el último *Plickers* que le realizamos al alumnado, estoy bastante satisfecha con los resultados de la unidad ya que se ha conseguido alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, me hubiera gustado utilizar más sesiones para repasar mejor los contenidos relacionados con la composición y la utilización de *Musescore* y, principalmente, para haber trabajado con canciones de juegos populares más desconocidas.

En relación con esto, si tuviera que realizar de nuevo esta unidad didáctica propondría una actividad en la que el alumnado tenga que enseñar las canciones menos votadas de la encuesta a las personas que resultaron investigadas. De esta manera se favorecerían en mayor grado las relaciones intergeneracionales, motivando a los estudiantes a aprender estos juegos populares.

Sin embargo, si tuviera que cambiar algo de la unidad, hubiera preferido utilizar arreglos vocales para las actividades de canto y no los instrumentales que se han utilizado. No obstante, si no se han utilizado este tipo de recursos es porque no se han encontrado canciones populares cantadas que no sean del tipo cantajuegos. Es por ello por lo que las canciones usadas para las actividades de canto han sido creadas por la docente a través del programa *Musescore*, con el cual se han introducido las partituras encontradas en el Fondo de Música tradicional y se han armonizado, consiguiendo así un audio instrumental de piano.

Finalmente, mencionar que también se podrían haber llevado a cabo otros tipos de evaluación. Por ejemplo, en la actividad «Al tocar la barca» y «Al variar

la barca» se podría realizar una ficha de coevaluación en la que el alumnado tenga que evaluar a sus compañeros. De esta forma, en la actividad de «Al tocar la barca», como el alumnado se sitúa en parejas para tocar los xilófonos, la persona que no toca deberá atender a lo que realiza su compañero y, así, se evitará que cometa los mismos errores que este. Del mismo modo, al realizar una coevaluación con la actividad grupal de «Al variar la barca» se podrá ver de una forma más detallada qué alumnos se han implicado más en la actividad y qué alumnos tenían menos iniciativa. Además, esto permitirá centrarnos en los problemas que hayan podido surgir en el grupo y ayudar a solventarlos.

Por último, a modo de sugerencia si se va a implementar esta unidad de programación, se podría añadir una actividad de autoevaluación especialmente en las actividades de canto y en la actividad de «Ratón, ¡no te muevas como un gato!». Debido a que, al ser un grupo tan numeroso, puede resultar complicado evaluarlos a todos con observación directa y, además, con este tipo de evaluación el alumnado será más consciente de su proceso de aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo Galán, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 23, 1-14.
- Bernabé, M. (2014). Introducción a la composición musical: propuestas para el alumnado de primer ciclo de educación primaria. En J. Maquilón, A. Escarbajal, & R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 1-14). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Clares Clares, E., Gembero-Ustárrroz, M., Koláček, J., López-Rocamora, P., Mazuela-Anguita, A., Pardo-Cayuela, A., Puentes-Blanco, A., & Ros-Fábregas, E. (2012, 16 de julio). *Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC: una colección de patrimonio musical español*. Consultado el 30 de marzo de 2022. <https://musicatradicional.eu/es/home>
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, pp. 33073-3286.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En M. Díaz, & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una sección de autores relevantes* (pp. 23-32).
- Garrido Sánchez, E. (2022, 13 de marzo). Ratón que te pilla el gato - propuesta movimiento con boomwhackers [Archivo de vídeo].

- Gimeno López, J. (2015). *Planificación y puesta en práctica de una unidad de programación de música basada en los métodos de educación musical Orff, Kodaly, Dalcroze y Willems: grado de interés del alumnado*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Murcia]. TFG Jonathan Gimeno López.pdf (um.es)
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50.
- Nazareno Moscoso, G. (2018). Estrategia para mejorar la experiencia en calentamiento vocal para niños de ocho años inspirados en Dalcroze, Kodaly y Orff. *UNACIENCIA. Revista de Estudios e Investigaciones*, 20, 42-48.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 1-58.
- Sierra Campos, M. (2015). Juegos tradicionales como herramienta intercultural para la adquisición de contenidos musicales. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. 289982020.pdf

EL *REGIETHEATER* Y CALIXTO BIEITO EN EL VEINTE ANIVERSARIO DE SU *DON GIOVANNI*

The Regietheater and Calixto Bieito on the Twentieth Anniversary of his Don Giovanni

David MARTÍN SÁNCHEZ 

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

RESUMEN. La ópera es un género musical en el que tanto el director de la orquesta como el director escénico tienen que trabajar conjuntamente para crear un resultado final que variará de unas producciones a otras. Si bien el director de orquesta y los cantantes tienen una partitura que recoge de manera precisa lo que deben interpretar, el director escénico disfruta de una mayor libertad a la hora de realizar su interpretación. Precisamente esa posibilidad creativa que tiene en sus manos es lo que explica la existencia del término *Regietheater* (teatro del director), el cual considera que su aportación es tan importante como el texto y la música, aunque puede llegar a transformar la obra original, por lo que debe tener presente la *Werktreue* o fidelidad a la misma.

En el presente artículo, nos proponemos analizar el balance entre *Regietheater* y *Werktreue* en la producción de la ópera *Don Giovanni* de Mozart realizada por Calixto Bieito en Barcelona hace ahora veinte años. Para ello, en primer lugar, partiremos del origen y las críticas al *Regietheater*, así como de la *Werktreue* como concepto opuesto. A continuación, comentaremos las principales características y críticas hacia las producciones de Bieito. Finalmente, abordaremos su versión de *Don Giovanni*, comentando el planteamiento, la repercusión y el equilibrio entre el respeto al libreto y la adaptación a un contexto histórico posterior.

Palabras clave: *Regietheater*; *Werktreue*; Calixto Bieito; *Don Giovanni*; Mozart.

ABSTRACT. Opera is a musical genre in which both the conductor and the stage director have to work together to create a final result that will vary from production to production. Although the conductor and the singers have a score that accurately reflects what they must interpret, the stage director enjoys greater freedom when performing his interpretation. That creative possibility that he has in his hands is what explains the existence of the term *Regietheater* (director's theatre), which considers that his contribution is as important as the text and the music, although it can transform the original work, so the *Werktreue* or fidelity to the original work must be kept in mind.

In this paper, we intend to analyze the balance between *Regietheater* and *Werktreue* in the production of Mozart's opera *Don Giovanni* by Calixto Bieito in Barcelona twenty years ago. To do this, first of all, we will start from the origin and criticism of the *Regietheater*, as well as the *Werktreue* as an opposite concept. Next, we will comment on the main characteristics and criticisms of Bieito's productions. Finally, we will address his version of *Don Giovanni*, commenting on the approach, the impact and the balance between respecting the libretto and adapting it to a later historical context.

Keywords: *Regietheater*; *Werktreue*; Calixto Bieito; *Don Giovanni*; Mozart.

1. REGIETHEATER Y WERKTREUE, DOS CONCEPTOS PRESENTES EN LAS PRODUCCIONES OPERÍSTICAS

1.1. Concepto de Regietheater

Como señala Müller (2014: 1-2), el término *Regietheater* está presente en los estrenos de cada nueva producción escénica, siendo frecuente escuchar discusiones entre quienes lo consideran innovador e interesante y aquellos que lo rechazan por ser impropio o incluso detestable. Por un lado, implica que el director escénico es tan importante como el texto y la música, mientras que, por otro, tiene la connotación de que el director escénico busca dominar la obra, deconstruirla, cuestionarla e incluso transformarla o interpretarla de otra forma. Desde su punto de vista, Müller afirma que solo es posible hablar de *Regietheater* de una manera muy subjetiva y centrándose en alguna ópera, compositor o director escénico, puesto que es inabarcable la gran cantidad de producciones disponibles. Además, señala que es un término ampliamente apoyado por autores alemanes, mientras que en otros contextos se toma con más cautela.

Una variante del *Regietheater* en el ámbito de la ópera es la *Regieoper* (ópera del director) que, como señala Rothe (2019), hace referencia a las producciones experimentales o no literales de las óperas canónicas. Estas buscarían crear nuevas experiencias e interpretaciones del repertorio operístico a través de un proceso de «defamiliarización» en el que, a menudo, se incluyen elementos visuales que no buscan ceñirse a las intenciones del compositor o libretista de una manera literal. En ese sentido, Rothe afirma que los estudios de *performance* han sido de gran ayuda para considerar la *Regieoper* en términos de la realización de la puesta en escena y, aunque ha sido más frecuente en Alemania por las subvenciones estatales, también se ha desarrollado en teatros de ópera independientes de Nueva York y Los Ángeles.

Por todo ello, como señala Baker (2013: 457), el *Regietheater* es una práctica en la que el significado de la puesta en escena y el de la obra original son independientes de manera obvia e intencional, de ahí que, como afirma Risi (2018: 8), los estrenos de las producciones de *Regietheater* suelen ir acompañadas de reacciones por parte de la audiencia, tanto de aprobación como de protesta, no existiendo ninguna otra forma de teatro capaz de producir reacciones tan intensas, tanto negativas como positivas.

1.2. Origen del Regietheater

Según Klonovsky (2009), *Regietheater* es una palabra de moda en la crítica teatral que surgió en la década de 1970. Si bien apareció con un sentido negativo, adquirió cierto carácter positivo cuando defendió que las obras del pasado deben ser reinterpretadas, por el hecho de que la audiencia de hoy se relaciona de una manera diferente a la audiencia de la época en que se estrenó.

Respecto a su origen, Mac Donald (2007) reconoce que la reacción alemana de posguerra al nazismo sin duda contribuyó a la aparición de puestas en escena transgresoras en la década de 1970, pero sería más un pretexto que una causa real. En su opinión, esto se debe a que, aunque los directores del *Regietheater* pretendieran demostrar que estaban contribuyendo a la «desnazificación», tal pretensión no justificaría sus decisiones estéticas, al tiempo que el «antinazismo» tampoco explica la atracción por el *Regietheater* fuera de Alemania. Por todo ello, defiende que su origen se situaría en los violentos movimientos estudiantiles de los años sesenta, cuando en los teatros de Alemania Occidental invitaron a directores de Berlín Oriental para que mostraran sus críticas al capitalismo y los valores burgueses. En aquel contexto, prosigue Mac Donald, los *baby boomers* desarrollaron una estética adolescente en la que defendían que el saber del pasado no podía estar a la altura de sus propias ideas, por lo que, llevado a los teatros, las óperas debían adaptarse para reflejarlos a ellos mismos, lo cual era considerado más interesante.

Además, señala que en el siglo XX se produjo un cambio de actitud hacia las óperas del pasado al asumirse que ya no aparecían composiciones como aquellas.

1.3. Críticas al REGIETHEATER

Klonovsky (2009) considera que en el *Regietheater* prevalece una visión igualitaria de la historia y del hombre, el cual asume que nada, y especialmente nadie, está bien hecho. En su opinión, los protagonistas del *Regietheater* son intelectuales de izquierda que se basan en la idea conservadora de que la condición humana es en gran parte inmutable, por lo que recurren al sexo continuamente por considerarlo un elemento nivelador de la sociedad. Desde su punto de vista, visten a los personajes de siglos pasados con ropa de épocas posteriores para transmitir el mensaje de que los problemas han permanecido igual y que las obras siguen siendo relevantes hoy. Por otro lado, opina que los directores de escena carecen de creatividad y que su actividad se basa en la destrucción de obras de otros sin tener nada de vanguardistas, mostrando resentimiento hacia las obras maestras y lo canónico en el arte, al igual que contra la elite, el éxito y la excelencia en la historia.

Mac Donald (2007), por su parte, considera que el dominio del *Regietheater* en Europa es uno de los desarrollos artísticos más deprimentes de nuestro tiempo, puesto que sugiere que una cultura no es capaz de tolerar su propio legado de belleza. En su opinión, los promotores del *Regietheater* dan a entender que seguir las intenciones del compositor es fácil, mientras que la genialidad está en modernizarlo. En ese sentido, cita al director artístico Gerard Mortier, quien ponía de relieve la dificultad de encontrar un lenguaje visual que transmita el significado de la música y el mundo que representa. Para Mac Donald, los directores de *Regietheater* rechazan las convenciones estéticas porque son demasiado complejas para «su comprensión simplista de la experiencia humana». Respecto a los cantantes, miembros de la orquesta y directores, asume que saben lo vergonzosas que son este tipo de producciones, pero se sienten impotentes por no adquirir reputación de obstruccionistas. En cuanto a los directores de orquesta, señala que, hasta bien entrado el siglo XX, eran quienes controlaban la puesta en escena, por lo que podrían ser quienes «vencieran» al *Regietheater*, aunque, al igual que los cantantes, tampoco quieren poner en peligro su carrera. Por todo ello, señala que solo las audiencias podrían detener el proceso de «destronar» la ópera, pero, incluso aunque lo rechacen, el compromiso empresarial con el *Regietheater* se mantiene firme porque lo considera un fenómeno impulsado por subvenciones públicas y mantenido por críticos designados por el Gobierno, que lo hacen prosperar aun cuando el público lo rechaza.

Como señala Nicholas Payne, exdirector de la ENO y defensor de Calixto Bieito (citado por Mac Donald, 2007), el *Regietheater* es un intento de tomar el

material y hacer que hable al espíritu de los tiempos actuales. Defiende que una ópera está tan limitada musical y dramáticamente que no puede llegar a la audiencia actual en sus propios términos, por lo que el público no puede encontrar significado a algo que no está próximo a su realidad, de manera que la representación escénica debe lograr lo que la música no es capaz. Frente a este planteamiento, Mac Donald plantea que el motivo de existencia del *Regietheater* radica en que, si sus directores quieren hacer una crítica social que llegue a mostrarse, tienen que recurrir a las grandes obras de los grandes compositores puesto que, si crearan su propia ópera, no recibirían subvenciones del Gobierno ni llegarían a ser representadas.

1.4. *La Werktreue como oposición al Regietheater*

Según Meyer-Dinkgräfe (2015: 8), el problema de la *Regieoper* radica en que se pierden muchos aspectos del original, por lo que se introduce el término de *Werktreue* (fidelidad a la obra). Este hace referencia al compromiso del director de escena de respetar las intenciones del compositor y del libretista en el proceso de llevar el libreto al escenario, en unión con el director musical, que debe hacer lo mismo con la partitura.

En opinión de Müller (2014: 10), en las producciones contemporáneas de ópera se produce la paradoja de la gran diferencia entre lo que se representa en el escenario, determinado por los directores de escena, y lo que se escucha a la orquesta y los cantantes. En ese sentido, considera que la *Werktreue* sería la antítesis al *Regietheater* y cita como ejemplo a Cosima Wagner cuando insistía en que todo en Bayreuth debía hacerse tal y como el «maestro» había escrito y concebido. En ese sentido, Müller afirma que la *Werktreue* no es realista, puesto que es imposible representar una ópera como el autor quería o, todavía más difícil, como la estrenó. Defiende que las puestas en escena están continuamente influidas por modas, más incluso que la pintura o el cine, por lo que no es posible concebir una representación como lo hizo su autor cuando han transcurrido varios siglos de transformaciones en el ámbito escénico. Estas han proporcionado continuas referencias y asociaciones que se han ido sumando y de las que no podemos deshacernos. En el caso de la música, señala que sería más viable acercarse a esa fidelidad porque las corrientes de interpretación históricamente informada posibilitan el uso de instrumentos de época y orquestas del tamaño original. Aun así, considera que la *Werktreue* en la música es una ilusión, puesto que la capacidad de escucha ha cambiado a lo largo de los siglos con cada nuevo género que ha ido apareciendo, de manera que no se puede escuchar una obra de una época concreta sin las referencias posteriores que tenemos.

2. CALIXTO BIEITO

2.1. *Características de sus producciones*

Como señala Zubieta Tabernero (2018: 47-49), Calixto Bieito (Miranda de Ebro, Burgos, 1963) es uno de los directores de escena más conocidos dentro y fuera de España. Sus planteamientos escénicos abarcan producciones teatrales, operísticas y de zarzuela que muestran gran creatividad y carácter internacional, puesto que trabaja con coproductores de diversos países, lo que ha provocado que sus montajes sean estrenados en otros países antes que en España.

Como señala el propio Bieito (Morgades, 24 de diciembre de 2005), no está dispuesto a hacer ópera a cualquier precio, por lo que en sus contratos establece que tiene la responsabilidad artística de los montajes que se compromete a dirigir. Asimismo, Cester (2002: 23) señala que Bieito busca que sus producciones se vean como algo vivo, creíble y directo, de manera que el público no se aburra ni quede indiferente.

Según Ojeda (2019: 316), entre los diferentes directores escénicos actuales se observan diferentes orígenes y personalidades. Así, califica a Pasqual y a Pimenta como autodidactas y creadores en espacios de emancipación artística, a otros como Liddell o Ignacio García les atribuye una base académica, mientras que a Bieito lo califica de «ejecutor de diferentes elecciones dramáticas y escénicas que se sitúan entre lo clásico, lo contemporáneo y el espectáculo lírico».

En opinión de Gómez Sánchez (2018: 18-20), sus espectáculos no solo han creado tendencia, sino que han servido para abrir puertas a nuevas generaciones y para renovar los criterios de programación de teatros y festivales. Respecto a la crítica especializada, señala que siempre recoge la gran expectación que genera cada nueva producción, aunque suele valorar negativamente el nivel de fidelidad a la obra y las escenografías empleadas.

Algunos de los elementos presentes en sus producciones son el sexo y la violencia. Como señala el propio Bieito (Díaz, 2008), un espectáculo es más que el texto, por lo que considera que el autor y el escritor son una parte más. Respecto al sexo, reconoce que siempre está presente en sus producciones porque lo considera un tema eterno y, respecto a su planteamiento empresarial, a pesar de llenar el aforo, busca hacer programaciones cerradas que viajen mucho.

En cuanto a la violencia, Bieito (2003) considera que pertenece a la naturaleza humana, de ahí que los grandes autores siempre la hayan incluido y las producciones de todos los tiempos la hayan reflejado. Sin embargo, defiende que la dificultad para mostrarla en el escenario viene de que hay que darle el realismo suficiente para que sea creíble y produzca asombro. En ese sentido, reconoce que, cuando quiere reflejar la sociedad y hay contenido de violencia, trata de despertar sentimientos de condena por parte del espectador.

Por otro lado, como recoge Tejero Martín (2014), Bieito defiende que la crudeza está presente en la vida cotidiana, por lo que, en su opinión, lo más controvertido que muestra en el escenario no son las escenas sexuales o la violencia, sino el dolor y el amor, puesto que considera que a la sociedad le faltan generosidad, altruismo y amor. En opinión de Gómez Sánchez y Del Hoyo Ventura (2017: 71-73), la violencia es la auténtica seña de identidad del trabajo de Bieito y alcanza desde el actor al espectador, confundiéndose en ocasiones con la provocación. Desde su punto de vista, tal violencia se emplea como mecanismo de distancia y reflexión, aunque muchas veces se emplea para condenar su trabajo, a pesar de que el propio Bieito defienda que la violencia de la escena es solo la consecuencia de la que ya el texto conlleva.

Frente a este planteamiento, Pradier Sebastián (2018: 246) señala que Bieito parte de la idea errónea de que los espectadores desconocen la crudeza de lo real y de que, por tanto, es necesario «ponerla ante sus ojos». En su opinión, los planteamientos de Bieito convierten la tragedia en una mera banalización de la violencia, alejándose de la filosofía trágica de hacer reflexionar a los espectadores sobre la violencia en el mundo y su carácter cruel.

2.2. *Críticas a sus puestas en escena*

Según Sheil (2012: 130-131), aunque Bieito comenzó su carrera en el teatro, campo en el que sigue activo y en el que destaca por sus versiones contemporáneas de obras canónicas, se le considera principalmente un director de ópera. Señala que suele ser conocido y criticado por convertir las tramas operísticas en «violentas distopías contemporáneas» y entre sus producciones más polémicas se sitúan *Un ballo in maschera* (2000), por comenzar con los miembros del coro sentados en una fila de inodoros, y *Die Entführung aus dem Serail* (2004), por situarla en un violento burdel y mostrar imágenes de asesinatos.

En opinión de Mac Donald (2007), Bieito es el director de escena más ofensivo de los presentes en Europa, por lo que también es el más buscado. Señala que, al igual que muchos directores de *Regietheater*, afirma tomar las decisiones a partir de la propia música, aunque, como todos los defensores de esta corriente, tendría poca tolerancia para los finales felices, o para cualquier conjunto de valores que esté en desacuerdo con su propia visión estereotipada del mundo.

Como recoge Zubieta Tabernero (2018: 63), se le ha criticado la recurrencia de la sexualidad, la violencia y la sangre en sus producciones, aunque él defiende que estos elementos están más presentes en cine o televisión que en sus espectáculos y nadie se escandaliza. Aun así, asume que impacta más cuando se ve en vivo, pero defiende que busca romper con muchos clichés estéticos porque son de otras épocas. En este sentido, Delgado (2004: 263-264) señala que el hecho de que sus

producciones se caractericen por una gran carga sexual no ha logrado el favor de las audiencias más conservadoras, de manera que sus producciones han sido consideradas como lecturas erróneas, de mal gusto, abusivas y vulgares, a pesar de que buscan responder a qué significan los textos para las diferentes generaciones.

3. *DON GIOVANNI* DE MOZART EN LA PRODUCCIÓN DE BIEITO

3.1. *Planteamiento del contexto y los personajes*

Como señala Billington (2001), cuando Bieito se propuso hacer el montaje de *Don Giovanni*, señaló que le gustó la versión para el cine que había hecho Joseph Losey en 1979, pero asumió que él no podía hacer algo parecido porque no es su terreno, por lo que comenzó con la partitura y escuchó la música para encontrar el alma de la pieza. Lo que encontró fue el «nihilismo del mundo moderno», por lo que situó la acción en el Puerto Olímpico de Barcelona entre un grupo de treintañeros que buscan divertirse bebiendo, tomando pastillas, teniendo sexo e incluso matando para escapar de su vida normal.

Para Morgades (27 de noviembre de 2002), en su producción de *Don Giovanni* Bieito no buscó mostrar un mito, sino un ser humano concreto que da muestras de ser cruel, tierno, amoroso, violento y seductor en un contexto actual y de amoralidad, que denomina como «una mala noche». Para ello lo planteó en forma de *thriller* con el fin de mantener la tensión y se inspiró en el crimen de la Villa Olímpica de Barcelona de 2000 en el que un joven murió en una pelea por una cazadora. En su opinión, todo está en la partitura de Mozart y él sitúa la acción en lo que conoce: una sociedad de consumo que tiene miedo al vacío y que vive deprisa.

Según Delgado (2001: 54), el hecho de situar la acción en la Villa Olímpica de Barcelona se explica por ser símbolo de la prosperidad de la ciudad en los años 90, ya que el puerto deteriorado dio paso a un nuevo paisaje de elegantes torres de cristal y bares de diseño. Recrea las características farolas del Passeig de Barceloneta y, al fondo, las luces distantes de la ciudad, mientras que dos filas de columnas perpendiculares sugieren una autopista.

Don Giovanni

Según Xavier Zuber, colaborador de Bieito en esta versión (Morgades, 27 de noviembre de 2002), *Don Giovanni* es un personaje en continua crisis de identidad que vive a las afueras de Barcelona y que acude al centro los fines de semana para vivir experiencias extremas de seducción y asesinato como forma de huir del vacío que le envuelve. Para Morgades (1 de diciembre de 2002), se trata de un joven seductor y dominante de clase media que, durante las noches, seduce y

fuerza a mujeres y consume alcohol y drogas. Para Delgado (2001: 57), lejos de ser un *sex symbol*, se trata de un oportunista que se estrella en su búsqueda del placer hedonista.

Leporello

Para Bieito representa la clase de taxista de clase media que tiene una entrada para el Nou Camp y es más un amigo cercano que un dócil siervo, puesto que ha estado unido a Don Giovanni desde que hicieron la mili. Aun así, muestra una relación de dependencia que va más allá de la amistad, puesto que Don Giovanni mantiene sus adicciones y lo tiene bajo su control a través de una dependencia de tipo económico. Su antecesor cinematográfico más aparente sería José Luis Torrente, un taxista malhablado, racista y obsesionado con el fútbol creado por Santiago Segura en los noventa (Delgado, 2001: 54).

El Commendatore

Según Bieito, es uno de los personajes que aporta sentido actual a la historia. Se trata de un hombre violento que regenta un bar de cócteles y que va a pegarse con Don Giovanni porque ha intentado seducir a su hija, recreando el tipo de peleas que se pueden encontrar cada fin de semana en las ciudades europeas. Al final aparece del maletero del coche como una visión alucinatoria inducida por las drogas, tanto en Leporello como en Don Giovanni, cuya misión no es vengarse de Don Giovanni, sino allanar el camino para que lo hagan el resto de personajes (Delgado, 2001: 56-57).

Donna Anna

Según Bieito, la presenta como una «maciza» con tacones, minifalda y top con estampado de leopardo. Esto sugiere que es una chica «para pasar un buen rato» que engaña al decente Don Ottavio, hasta que la muerte de su padre la lleva a la venganza. A partir de ahí, acepta mantener relaciones con Don Ottavio porque teme no ser capaz de vengar la muerte de su padre ella sola (Delgado, 2001: 56).

Don Ottavio

Aparece como un hombre decente al que Donna Anna da largas continuamente en sus planes de casarse. En la fiesta lleva un traje de Superman, como una ironía del rol que debería desempeñar (Delgado, 2001: 56).

Donna Elvira

Se muestra como una adolescente con capucha y deportivas que se mueve torpemente y lleva bolsas de compras, como una terapia para olvidar a Don Giovanni

y como refugio. Además, come patatas fritas y otras golosinas, mostrando sus desórdenes alimenticios (Delgado, 2001: 56).

Zerlina

No es la campesina victimizada tradicional en producciones románticas, sino que coquetea con Don Giovanni mientras un invitado lo graba con una videocámara (Delgado, 2001: 56).

Massetto

Lleva una estética pretenciosa que da muestras de ostentación con ausencia de buen gusto, lo que se corrobora cuando van al bar y la gente se divierte bebiendo y disfrazándose (Delgado, 2001: 56).

Tabla 1. Comparación entre el libreto de Da Ponte y la versión de Bieito

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Primer Acto	
Escena Primera	
<p>Jardín, noche. Leporello, envuelto en una capa, se pasea ante la casa de Donna Anna. Después, Don Giovanni y Donna Anna y, por último, el Commendatore.</p> <p>El Commendatore acude a los gritos de su hija con espada y antorcha. Don Giovanni lo hiere y muere.</p>	<p>De noche. Leporello conduce un Mercedes hasta la Villa Olímpica. Sale del coche, arroja unas banderas del Real Madrid y besa el escudo del Barça del chándal. Mientras, Don Giovanni mantiene relaciones sexuales con Donna Anna en el asiento trasero. Al salir del coche, anuda un preservativo y lo arroja. Leporello le ofrece una lata de cerveza. Donna Anna, lejos de huir, se acerca seductora a Don Giovanni.</p> <p>Llega el Commendatore con un bate de béisbol y rompe la luna trasera del coche mientras su hija sale corriendo. Don Giovanni lo apuñala.</p>

¹ *Mozart. Don Giovanni*. Bertrand de Billy. Calixto Bieito (2006). Gran Teatre del Liceu. DVD. Opus Arte, OA 0921 D.

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Segunda	
Huida de Don Giovanni y discusión con Leporello.	Don Giovanni roba el dinero de la billetera del Commendatore antes de marcharse del lugar.
Escena Tercera	
Don Ottavio, Donna Anna y criados con antorchas acuden a socorrer al Commendatore, que está muerto. Los criados se llevan el cadáver. Don Ottavio jura a Donna Anna vengar su sangre.	Solo llegan Donna Anna y Don Ottavio, que encuentran muerto al Commendatore. Donna Anna se desmaya y Don Ottavio le da a beber de una botella del maletero. No hay criados, es Don Ottavio quien mete el cuerpo en el maletero y se marchan.
Escena Cuarta	
Noche, una calle. Leporello recrimina a Don Giovanni la vida que lleva. Perciben el olor de una mujer.	No hay variación.
Escena Quinta	
Don Giovanni oye lamentarse a una mujer que ha sido abandonada. Al acercarse ve que es Donna Elvira, que lleva maletas y ha viajado desde Burgos para reprochárselo.	Donna Elvira aparece con una sudadera con capucha y bolsas de la compra. Cuando se acerca Don Giovanni saca una pistola de una bolsa. Este logra quitársela y se marcha. Leporello canta un aria y Donna Elvira se pone a comer de una bolsa de patatas fritas. Él saca otra lata de cerveza.
Escena Sexta	
Donna Elvira, que se ha quedado sola, jura venganza contra Don Giovanni.	Es un breve recitativo que suele ser omitido (Pahlen, 1993: 54), como sucede en esta versión.

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Séptima	
<p>Zerlina, Masetto y un coro de campesinos de ambos sexos cantan, tocan instrumentos y bailan. Es la fiesta de bodas de Zerlina con Masetto.</p>	<p>Un grupo de jóvenes vestidos elegantemente acompañan a una pareja que va a casarse. Llevan una pancarta con el texto «Masetto and Zerlina Forever» y bailan el «Aserejé». Uno de los invitados lleva una cámara de vídeo y acaba besándose con otro invitado. Leporello está bajo una tela con tres mujeres.</p>
Escena Octava	
<p>Don Giovanni ordena a Leporello que se lleve a Masetto y a los campesinos a su palacio mientras él se queda con Zerlina.</p>	<p>Todos los invitados a la boda se marchan con Leporello.</p>
Escena Novena	
<p>Don Giovanni dice a Zerlina que no se case con Masetto porque no ha nacido para ser campesina y le promete matrimonio en su palacio.</p>	<p>Don Giovanni le ofrece la pistola a Zerlina como muestra de confianza. Ella se la devuelve. Don Giovanni le quita una parte del vestido de novia y se van juntos.</p>
Escena Décima	
<p>Llega Donna Elvira y se lleva a Zerlina de las manos de Don Giovanni.</p>	<p>Donna Elvira pega con las bolsas a Don Giovanni.</p>
Escena Undécima	
<p>Don Giovanni se cruza con Donna Anna y Don Ottavio. Ella le pide ayuda.</p>	<p>No hay variación.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Duodécima	
<p>Regresa Donna Elvira y advierte a Donna Anna de las intenciones de Don Giovanni. Este les dice que está loca. Don Giovanni se marcha con Donna Elvira y dice a Donna Anna que la espera en su casa.</p>	<p>Cuando Donna Anna escucha la invitación de Don Giovanni le hace una peineta.</p>
Escena Decimotercera	
<p>Donna Anna informa a Don Ottavio de que Don Giovanni es el asesino de su padre y que, estando en su aposento, entró con una capa y le confundió con él. Logró liberarse y salió tras él con su padre, al que asesinó.</p>	<p>Donna Anna saca un cuchillo de grandes dimensiones de su bolso y se lo da a Don Ottavio pidiéndole venganza.</p>
Escena Decimocuarta	
<p>Don Ottavio jura hacer todo lo posible para descubrir la verdad.</p>	<p>Don Ottavio se guarda el cuchillo en el bolsillo interior de la chaqueta.</p>
Escena Decimoquinta	
<p>Leporello informa a Don Giovanni de cómo entretuvo a Masetto y al resto de los campesinos, hasta que llegó Zerlina con Donna Elvira, a la que sacó a la calle.</p>	<p>Ambos siguen con latas de cerveza, Leporello orina contra una farola. Don Giovanni mete dinero en la boca a Leporello para que invite a todo el mundo.</p>
Escena Decimosexta	
<p>Un jardín con dos puertas cerradas con llave por fuera, dos nichos en el muro. Masetto y Zerlina discuten hasta que oyen acercarse a Don Giovanni. Masetto se esconde en un nicho para poder escuchar qué ocurrió entre ellos antes.</p>	<p>Un local nocturno con una larga barra y una mesa de billar. Masetto se esconde detrás de la barra.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Decimoséptima	
<p>Entra Don Giovanni con sus sirvientes y los campesinos, animándolos a pasarlo bien.</p>	<p>Don Giovanni entra montado en una silla de ruedas con todos los invitados de la boda con diversos disfraces.</p>
Escena Decimoctava	
<p>Zerlina trata de esconderse, pero la ve Don Giovanni y la agarra. A continuación, descubre a Masetto y los anima a ir a bailar.</p>	<p>Los tres bailan mientras los invitados se van retirando y el invitado de la cámara sigue grabando.</p>
Escena Decimonovena	
<p>Don Ottavio, Donna Anna y Donna Elvira se acercan enmascarados al castillo. Don Giovanni los invita a entrar.</p>	<p>Don Ottavio, Donna Anna y Donna Elvira llegan al bar, que está vacío, y se ponen algunos de los disfraces que quedaban de la fiesta.</p>
Escena Vigésima	
<p>Salón en la casa de Don Giovanni, iluminado y preparado para un gran baile. Don Giovanni intenta llevarse a Zerlina, Leporello pretende bailar con Masetto, Zerlina pide ayuda, se quitan las máscaras y Don Giovanni trata de culpar a Leporello. Don Ottavio saca una pistola.</p>	<p>Sobre la mesa de billar preparan una mezcla de bebidas en un gran recipiente. Todos bailan y beben. Don Giovanni trata de violar a Zerlina tras la barra del bar mientras Leporello los tapa. Todos se quitan los disfraces, Don Giovanni saca una pistola y apunta a Leporello.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Segundo Acto	
Escena Primera	
<p>Una calle a punto de anochecer. Leporello dice a Don Giovanni que quiere marcharse porque casi lo mata. Este lo acaba convenciendo y le dice que se intercambien capa y sombrero para tratar de seducir a la criada de Donna Elvira.</p>	<p>Leporello y Don Giovanni siguen en el bar y juegan al billar.</p>
Escena Segunda	
<p>Se va haciendo de noche. Donna Elvira está en la ventana de la casa. Se acercan Don Giovanni y Leporello, la convencen para que baje y se marche con Leporello haciéndole creer que es Don Giovanni.</p>	<p>Donna Elvira está sobre la barra del bar sirviéndose una copa y Don Giovanni le canta desde el suelo mientras se intercambia la ropa con Leporello.</p>
Escena Tercera	
<p>Don Giovanni los asusta para que se marchen y canta bajo la ventana de la criada.</p>	<p>Don Giovanni logra que Leporello se marche con Donna Elvira. Descuelga el teléfono y comienza a cantar su <i>canzonetta</i>, aunque pronto cuelga y lanza el teléfono.</p>
Escena Cuarta	
<p>Se acercan Masetto y los criados buscando a Don Giovanni para matarlo. Este, haciéndose pasar por Leporello, los envía en dos direcciones opuestas y se lleva a Masetto.</p>	<p>Bieito omite la parte inicial. Solo llega Masetto con una mujer enmascarada. Don Giovanni agradece a Masetto y se marcha del bar con la mujer.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Quinta	
<p>Una vez solos, Don Giovanni pregunta a Masetto qué armas tiene, este se las muestra y Don Giovanni se las quita, pegándole con el revés de la espada.</p>	<p>No incluida.</p>
Escena Sexta	
<p>Zerlina oye los lamentos de Masetto y acude a su encuentro. Le dice que tiene un remedio para sus dolores y le lleva la mano al corazón. Después se marchan juntos.</p>	<p>Zerlina llega al bar donde está herido Masetto e intenta practicarle sexo oral, pero él la aparta y se va solo. Ella lanza una mesa furiosa.</p>
Escena Séptima	
<p>Atrio oscuro, con tres puertas, en casa de Donna Anna. Leporello ve acercarse luces de antorchas y pide a Donna Elvira quedarse allí mientras se aleja. Llegan Donna Anna y Don Ottavio de luto. Leporello sale por la puerta equivocada y se encuentra con Masetto y Zerlina.</p>	<p>Leporello se arrastra por el suelo del bar bajo una tela, mientras acuden los demás, Masetto juega al billar. Se encienden las luces y descubren a Leporello. Donna Anna le quema el pecho con un cigarrillo y Don Ottavio vuelca sobre él un cubo de basura.</p>
Escena Octava	
<p>Don Ottavio intenta matar a Leporello quien, para evitarlo, descubre su identidad. Donna Anna sale con los sirvientes.</p>	<p>No hay sirvientes.</p>
Escena Novena	
<p>Todos quieren castigar a Leporello, que consigue escapar.</p>	<p>Leporello no escapa, queda en el bar dentro de un cubo de basura.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Décima	
<p>Don Ottavio les indica que se queden en la casa, porque va a alertar a los oficiales, y que consuelen a Donna Anna porque él va a vengarla.</p>	<p>Están en el bar.</p>
Escenas 10a, 10b, 10c Y 10d	
<p>Fueron compuestas para la versión «vienesas» (Kunze, 1990: 371) y en muchas representaciones son omitidas, como en este caso.</p>	
Escena Undécima	
<p>Don Giovanni se esconde en un cementerio rodeado por un muro y con varias estatuas ecuestres, entre ellas la del Commendatore. Llega Leporello y se intercambian la ropa. La estatua del Commendatore les habla y Don Giovanni dice a Leporello que le invite a cenar, después, se van del cementerio.</p>	<p>No hay cementerio. Don Giovanni llega al bar donde está Leporello, toman drogas y beben juntos. Se oye la voz del Commendatore y Don Giovanni habla a una botella de alcohol.</p>
Escena Duodécima	
<p>Diálogo entre Don Ottavio y Donna Anna en un oscuro aposento de la casa de ella.</p>	<p>Don Ottavio y Donna Anna llegan en el coche al bar.</p>
Escena Decimotercera	
<p>En casa de Don Giovanni con una mesa preparada. Hay algunos músicos y sirvientes, Leporello sirve el vino en la copa y luego come escondido.</p>	<p>Don Giovanni está en el sofá, coloca unas muñecas hawaianas que bailan ante él, no hay sirvientes. Mientras, Leporello prepara la comida y lleva a Don Giovanni un brik de vino. Don Giovanni orina sobre el sofá mientras suena el tema de Cherubino de <i>Las Bodas de Figaro</i>, imitando las fuentes en las que el agua sale de un querubín orinando.</p>

Libreto de Lorenzo da Ponte (Pahlen, 1993)	Versión de Bieito ¹
Escena Decimocuarta	
<p>Entra Donna Elvira y pide a Don Giovanni que cambie de vida. Llaman a la puerta, pero Leporello no quiere abrir porque dice que es el Commendatore. Donna Elvira sale y vuelve a entrar corriendo de un lado a otro. Don Giovanni coge una vela y la espada y va a abrir.</p>	<p>Donna Elvira sale, pero no vuelve a entrar. Don Giovanni sigue bebiendo y tomando drogas. Abre el maletero del coche y ve salir al Commendatore.</p>
Escena Decimoquinta	
<p>El Commendatore dice a Don Giovanni que ha llegado a cumplir su invitación, pero le pide que cambie de vida y Don Giovanni se niega. Brota fuego de distintos lugares y el Commendatore desaparece. Aparecen varias furias y se hunden con él.</p>	<p>Leporello escondido hace una cruz al Commendatore con dos chorizos de la cocina y se pone unos ajos sobre la cabeza. Don Giovanni clava un cuchillo al Commendatore que cae dentro del maletero. Don Giovanni cae al suelo y Leporello lo aparta a un lado de la cocina.</p>
Última Escena	
<p>Llegan todos con los oficiales de justicia a buscar a Don Giovanni, pero Leporello les explica lo sucedido. Donna Anna pide un año más a Don Ottavio antes de casarse, Donna Elvira decide irse a un convento, Masetto y Zerlina se van a casa a cenar y Leporello se va a la hostería a buscar un amo mejor.</p>	<p>No hay oficiales de justicia, solo los personajes principales. Cogen a Don Giovanni y lo atan a una silla, después van pasando todos ante él y le clavan el cuchillo uno tras otro.</p>

3.2. Repercusión

Como señala Morgades (27 de noviembre de 2002), el estreno mundial del montaje, coproducción de la English National Opera de Londres junto al Liceo y la Ópera Estatal de Hannover, tuvo lugar el 31 de mayo de 2001 en Londres,

provocando un gran revuelo. En Alemania, se representó por primera vez en enero de 2002 y un espectador interpuso una denuncia tras su representación en Hannover (EFE, 26 de febrero de 2002). Cuando llegó a Barcelona el 30 de noviembre de 2002, prosigue Morgades, decidieron dejarla fuera del abono de temporada para que solo asistieran los interesados, tras las consecuencias del estreno en 2000 de la versión de Bieito de *Un ballo in maschera*. Cester (2002: 23) añade que en el Liceu ofreció diez funciones con dos repartos distintos, advirtiendo en el programa general de la temporada de que planteaba imágenes que podían «ofender la sensibilidad de algunos espectadores».

Respecto al recibimiento del estreno en Barcelona, Morgades (1 de diciembre de 2002) señala que los aplausos que recibieron cantantes, orquesta y director musical se volvieron abucheos cuando salió Bieito, por lo que este se marchó del escenario, siguiéndole los cantantes cuando les iban a entregar las flores. Esto provocó que cesaran aplausos y abucheos, hasta que se encendieron las luces y empezó a vaciarse la sala, siendo, en palabras de Morgades, «uno de los finales operísticos del Liceo más insólitos».

Para Loomis (4 de febrero de 2008), Bieito es un director que a los amantes de la ópera tradicional les encanta odiar y menciona cómo un crítico se refirió a su producción de *Don Giovanni* como un «festival de felaciones alimentado con cocaína».

3.3. *Análisis*

Como señala Higgins (4 de octubre de 2004), para el director de orquesta David Parry la producción de Bieito es un examen muy serio de la obra que presenta los temas de manera muy directa, por lo que entiende que moleste a ciertas personas que prefieren correr un velo sobre los asuntos profundos que se tratan.

En opinión de Delgado (2001: 54), la producción de Bieito debe mucho a la producción que hizo Peter Sellars a finales de los 80, en la que *Don Giovanni* también era un traficante de drogas que suministraba asiduamente a Leporello. Respecto a la influencia del cine, Delgado señala cómo el propio Bieito ha establecido paralelismos con *El día de la bestia* (1995) de Álex de la Iglesia, aunque pueden encontrarse más. Así, el tono de violencia empleado muestra su deuda con *La naranja mecánica* (1971) de Kubrick, el escenario minimalista evoca el nihilismo urbano de *West Side Story* (1961) y la irrealidad de *Golpe al corazón* (1982) de Coppola.

Cester (2002: 22), por su parte, señala influencia de Tarantino cuando el Commendatore aparece del maletero del coche en el último acto todo ensangrentado y explica cómo Bieito preparó a los cantantes durante las ocho semanas de ensayos haciéndoles ver películas como *Jamón, jamón* (1992) de Bigas Luna o *El*

día de la bestia (1995) de Álex de la Iglesia, como forma de ayudar en el proceso de mentalización. Por último, Billington (30 de mayo de 2001) señala referencias al cine de Almodóvar, Kubrick, Buñuel e Iglesias, al describir el nihilismo hedonista que busca evocar Bieito, quien ve la ópera como un estudio de una sociedad secularizada y autodestructiva más que un cuento de moralidad sagrada, haciendo reverencia al cine de Buñuel.

Respecto al tratamiento del sexo, según Delgado (2001: 56) es el elemento que mueve a todos los personajes a lograr sus ambiciones o caprichos, de manera que todos aparecen corrompidos por los mismos vicios que reprochan a Don Giovanni. Según Wright (2004: 319 y 324), cuando Don Giovanni ve un vídeo casero de la boda mientras come cereales, las muñecas Barbie hawaianas dispersas por su piso de soltero representan las numerosas mujeres que seduce por lo que, en su opinión, Barbie representa una parodia del maniquí de escaparate, que vincularía las conquistas de Don Giovanni con las compras.

En opinión de Higgins (29 de septiembre de 2004), Don Giovanni es ambivalente en relación al sexo, la muerte y la violencia, por lo que, cuando canta su serenata por teléfono y no bajo ninguna ventana, está reflejando la soledad del sexo anónimo. En su opinión, Bieito también saca a relucir el desorden sexual en el que están inmersos Donna Anna y Ottavio, así como la ternura y la violencia de la relación entre Zerlina y Masetto.

3.4. *Equilibrio entre Regietheater y Werktreue*

Cuando se estrenó la versión de Bieito en Barcelona, el director de orquesta encargado de la misma, Bertrand de Billy, afirmó que consideraba acertada la propuesta de Bieito, por lo que buscó contribuir al planteamiento tratando de llevar la obra musicalmente al límite (Morgades, 27 de noviembre de 2002). A pesar de ello, como señaló Herrscher (Zubieta Tabernero, 2018: 62), los procedimientos narrativos y expresivos de Bieito no eran esperables para la mayoría del público, entre otras razones por presentar a Leporello como un hincha del Barça y a Donna Anna persiguiendo insaciable a Don Giovanni.

Respecto a la presencia de *Regietheater*, según Mac Donald (2007), cuando se saca una ópera de su contexto histórico se cierra una ventana al pasado, puesto que las suposiciones de nobleza, virtud, deberes de gobernantes y súbditos y de padres e hijos están muy alejadas de la experiencia moderna. De esta manera, si no se toman en serio esos valores, las tramas se hacen incomprensibles e impiden comprender cómo eran las costumbres de aquella época. En su opinión, si se trae *Don Giovanni* a un escenario contemporáneo, donde la castidad prematrimonial no está vigente y se hace a la campesina Zerlina y a las nobles Donna Anna y Donna Elvira agresivamente promiscuas, los gritos de desesperación de Zerlina

se vuelven absurdos, al igual que la respuesta de los nobles «Soccorriamo l'innocente» y las advertencias del trío vengador a Don Giovanni de que le espera un castigo no tienen sentido. En este sentido, según Sans Rivière (2003: 38), en 2002 Bieito se había convertido en el «más vanguardista y transgresor director de escena español», por lo que su filosofía se acentuó todavía más en su *Don Giovanni*, en el que la transformación del protagonista en un «personaje amoral, violento y adicto al sexo, las drogas y el alcohol» está presente en todos los personajes. En su opinión, se rompe el equilibrio que Mozart y Da Ponte sí lograron con el clásico de la literatura universal, a diferencia del «drama transgresor» de Bieito.

En ese sentido, Bieito hace guiños al cine de Scorsese, Kubrick o Tarantino, pero sin ninguna referencia a Mozart o a Da Ponte, porque lo que se oye del libreto no coincide con lo que se ve en escena. Un ejemplo de ello aparece al comienzo de la ópera, cuando Donna Anna sale del coche pidiendo auxilio mientras va detrás de Don Giovanni en plan «calentorra ninfómana pidiendo más de su dotado amante» (J.R., 2003: 104). Otro ejemplo aparece cuando Don Giovanni canta su *canzonetta* por teléfono puesto que, según Cester (2002: 22), el montaje de Bieito muestra la soledad del hombre contemporáneo, siendo más una llamada angustiada que un canto de seducción. Según Mac Donald (2007), Bieito convierte la escena en «otro episodio deprimente del nihilismo del mundo moderno», puesto que Don Giovanni está sentado solo en un bar vacío con los restos de una gran fiesta, mostrando una apatía que no se corresponde con la intención de volver a sus conquistas que expresa el libreto de Da Ponte.

Sin embargo, hay otros planteamientos actualizadores que pueden considerarse más acertados, como cuando el Commendatore aparece del maletero del coche lleno de sangre con el objetivo de provocar terror. Como señaló el propio Bieito, con una estatua hasta su hijo de un año se reiría porque no se lo iba a creer (Wright, 2004: 325), de manera que «convierte el cuadro de la estatua en una especie de 'trip' pastillero», en el que se escogió la versión de Praga y no se interpretó «Mi Tradi» de Donna Elvira ni «Dalla sua Pace» del tenor (J. R., 2003: 104). En ese sentido, Billington (30 de mayo de 2001) califica la aparición del Commendatore como una visión inducida por las drogas, puesto que coincide en que nadie se creería la idea de una estatua llevando a gente al infierno, y cita al director Joseph Swenson, quien defiende que es la primera vez que se comprende la música al final.

Finalmente, desde el punto de vista de los estudios de género, en la escena decimosexta del primer acto, según Allanbrook (2000: 62-63) se muestra una relación de agresiones y reconciliaciones. En su opinión, la complacencia de Zerlina hacia el abuso masculino solo puede resultar doloroso para una audiencia moderna, por lo que el modo masoquista en que se presenta a sí misma sería inaceptable si se mostrara de otra forma.

4. CONCLUSIONES

Tras haber recogido diversas opiniones respecto a la propuesta de Bieito, y con la perspectiva del tiempo transcurrido desde su estreno, podemos concluir este comentario reflexionando sobre diferentes aspectos. En primer lugar, el hecho de que la partitura ofrezca una serie de elementos que no cambian, aun cuando se habla de la versión «praguense» y la versión «vienesas», no impide que la acción dramática y el escenario sí tengan esa posibilidad, por lo que deben lograr transmitir lo que la música no puede.

En segundo lugar, esta adaptación de la escenografía y la dramaturgia, para situar la acción en otro contexto, obliga a realizar ciertos cambios que, en ocasiones, no permiten mantener la fidelidad al libreto. En ese sentido, encontramos cómo no aparecen criados ni oficiales de justicia, por lo que se omiten sus intervenciones, y cómo se cambia el cementerio por un bar, cambiando la estatua que cobra vida por una visión alucinatoria.

Por otro lado, también se realizan añadidos que tienen una doble función, puesto que unas veces ayudan a contextualizar la historia y otras hacen un guiño al espectador. En el primer sentido, encontramos que Don Giovanni roba el dinero de la billetera del Commendatore y que Donna Anna hace una peineta a Don Giovanni por su proposición. En el segundo caso, las invitadas bailan el «Aserejé» en la boda; Don Giovanni imita a un querubín de una fuente orinando mientras suena el aria de Querubino de *Las bodas de Fígaro*, y Leporello hace una cruz a la visión del Commendatore con unos chorizos, cubriéndose la cabeza con una ristra de ajos. Asimismo, también hay que comentar cómo logra incorporar elementos del libreto original en un contexto contemporáneo en el que, a priori, no parecería sencillo. En ese sentido, vemos cómo logra mantener los disfraces que menciona Da Ponte para acceder al castillo, incorporándolos en una fiesta de disfraces en un bar.

A pesar de todo, a la hora de realizar una interpretación de una puesta en escena de este tipo, en ocasiones surge que el público o los críticos encuentran similitudes o referencias que ni el propio director escénico se había planteado. Un ejemplo lo encontramos en Cester (2022: 22) cuando reflexiona sobre si el Commendatore es el padre de Donna Anna, su novio o un proxeneta, lo que da muestra de la riqueza que ofrecen este tipo de producciones de *Regietheater*, que logran un interés hacia obras de épocas pasadas por parte de un público no habitual.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allanbrook, W. J. (2000). Zerlina's «Batti, batti»: a case study? En M. A. Smart (Ed.), *Siren Songs. Representations of Gender and Sexuality in Opera* (pp. 62-66). Princeton University Press.

- Delgado, M. M. (2001). Calixto Bieito's *Don Giovanni* outrages the British Critics. *Western European Stages*, 13(3), 53-58.
- Delgado, M. M. (2004). Calixto Bieito (1963-). En S. Mitter, & M. Shevtsova (Eds.), *Fifty Key Theatre Directors* (pp. 262-266). Routledge.
- Delgado, M. M. (2006). Journeys of Cultural Transference: Calixto Bieito's Multilingual Shakespeares. *The Modern Language Review*, 101(1), 106-150.
- Encabo Fernández, E. (2006). El reto de la relectura operística: versiones y subversiones en la obra de Calixto Bieito. *Revista de Musicología*, 29(1), 59-74.
- Fischer, B. D. (Ed.). (2002). *Don Giovanni. Opera Classics Library Series*. Opera Journeys Publishing.
- Gómez Sánchez, B. (2018). *La poética de la puesta en escena: Calixto Bieito*. Fundamentos.
- Gómez Sánchez, B., & Del Hoyo Ventura, M. (2017). Calixto Bieito. La transgresión como lectura del mundo contemporáneo. En M. del Hoyo Ventura (Ed.), *La escenificación española contemporánea. Una mirada más allá de nuestras fronteras* (pp. 65-82). Tragacanto.
- Kunze, S. (1990). *Las óperas de Mozart*. Alianza Editorial.
- Levin, D. J. (2007). *Unsettling Opera. Staging Mozart, Verdi, Wagner, and Zemlinsky*. University of Chicago Press.
- Meyer-Dinkgräfe, D. (2015). *Werktreue and Regieoper*. En F. Schopf (Ed.), *Music on Stage* (pp. 8-27). Cambridge Scholars Publishing.
- Müller, U. (2014). Regietheater/Director's Theater. En H. M. Greenwald (Ed.), *The Oxford Handbook of Opera*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195335538.013.026>.
- Ojeda, D. (2019). Recensión de: Hoyo, Ventura del (2017). *La escenificación española contemporánea. Una mirada más allá de nuestras fronteras*. Granada: Editorial Tragacanto. *Acotaciones*, 42, 315-317.
- Pahlen, K. (1993). *Don Giovanni. Libreto, presentación y comentario*. Javier Vergara Editor.
- Pradier Sebastián, A. (2018). Pensamiento trágico y traiciones escénicas. En J. B. Riera, J. J. González Martínez, & M. Sanz Jiménez (Eds.), *Cervantes, Shakespeare y la Edad de Oro de la escena* (pp. 227-249). Fundación Universitaria Española.
- Risi, C. (2019). Opera in Performance: «Regietheater» and the Performative Turn. *The Opera Quarterly*, 35(1-2), 7-19.
- Rothe, A. K. (2019). Regieoper [Regietheater]. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/omo/9781561592630.013.90000315418>.
- Sheil, Á. (2012). The Opera Director's Voice: DVD 'Extras' and the Question of Authority. En H. J. Pérez (Ed.), *Opera and video: technology and spectatorship* (pp. 129-154). Peter Lang.
- Wright, S. (2004). Consuming Passions: The Aesthetics of Cultural Consumption in Calixto Bieito's *Don Giovanni* (2001). *Journal of Spanish Cultural Studies*, 5, 317-339.
- Zubieta Taberbero, M. (2018). Calixto Bieito y los clásicos: coherencia y evolución de un director de escena. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, 21(1), 47-93.

6. OTRAS FUENTES

- Bieito, C. (5 de diciembre de 2003). La violencia como representación. *El Cultural de Prensa Europea del Siglo XXI*. <https://bit.ly/3P8C7mJ>
- Billington, M. (30 de mayo de 2001). Sex, booze, drugs and Mozart. *The Guardian*. <https://bit.ly/3bTHsjB>
- Cester, X. (2002). Reportaje. *Don Giovanni* en Barcelona. *Ópera Actual*, año 11 (55), 20-24.
- Díaz, C. (2008). Maneras de vivir con Calixto Bieito. *Almiar*, 38. <https://bit.ly/3albigB>
- EFE. (26 de febrero de 2002). Denuncian en Alemania el montaje que ha hecho Calixto Bieito de una ópera por mostrar «sexo explícito». *El Mundo*. <https://bit.ly/3P6EQxa>
- Higgins, C. (29 de septiembre de 2004). ENO retests market with Bieito's dirty Don. *The Guardian*. <https://bit.ly/3uuCq3m>
- Higgins, C. (4 de octubre de 2004). The rape of Mozart. *The Guardian*. <https://bit.ly/3yKIV4O>
- J.R. (2003). *Don Giovanni* made in Bieito. *Ritmo*, año 74 (750), 104.
- Klonovsky, M. (2009). *Herunter, Herunter*. <https://bit.ly/3Pbcj9H>
- Loomis, G. (4 de febrero de 2008). Behind the violence of Bieito's *Flying Dutchman*. *The New York Times*. <https://nyti.ms/3nRt9i5>
- Mac Donald, H. (2007). The Abduction of Opera. Can the Met stand firm against the trashy productions of trendy nihilists? *City Journal*. <https://bit.ly/3OQT3P4>
- Morgades, L. (27 de noviembre de 2002). Bieito coloca a su *Don Giovanni* en la vorágine de una mala noche. *El País*. <https://bit.ly/3bZz0za>
- Morgades, L. (1 de diciembre de 2002). Aplausos y bronca para Bieito en el estreno de su *Don Giovanni*. *El País*. <https://bit.ly/3bLgLgS>
- Morgades, L. (24 de diciembre de 2005). No estoy dispuesto a hacer ópera a cualquier precio. *El País*. <https://bit.ly/3bXdR94>
- Sáez, S. (1 de diciembre de 2002). La violenta versión de *Don Giovanni* de Calixto Bieito llega al Liceo. *El País*. <https://bit.ly/3ORbHGB>
- Sáez, S. (29 de septiembre de 2004). El polémico regreso del violento *Don Giovanni* de Calixto Bieito a Londres. *El País*. <https://bit.ly/3nIHsWj>
- Sans Rivière, F. (2003). Crítica nacional. Barcelona, Gran Teatre del Liceu. Mozart. *Don Giovanni*. *Ópera Actual*, 57, 38.
- Tejero Martín, M. (1 de abril de 2014). Calixto Bieito: «La crudeza está en la realidad diaria que nos rodea». *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3bX3IZL>

LAS MUJERES EN EL AULA DE MÚSICA. *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

Women in the Music Classroom. Didactic Proposal for Implementation in Primary Education

Claudia DOBÓN CHIC 

Investigadora Independiente

RESUMEN. Actualmente la desigualdad de género es una realidad que afecta de manera directa al mundo de la música. La presencia de mujeres en los diferentes ámbitos musicales como las orquestas, la composición o la dirección es minoritaria. A pesar de que el porcentaje de mujeres va aumentando con el paso del tiempo, es fundamental seguir trabajando en la visibilización y el empoderamiento para alcanzar la igualdad. Por esta razón, los objetivos de este artículo son resaltar la presencia de las mujeres relacionadas con la música y concienciar al alumnado de la desigualdad que siguen sufriendo las mujeres a día de hoy. Para ello, hemos diseñado una metodología basada en la acción con tres actividades puntuales. Concluimos que la educación es una herramienta fundamental en el progreso hacia la igualdad de género, para conseguir un nivel de concienciación elevado entre el alumnado.

Palabras clave: género; música; mujeres; igualdad; Educación Primaria.

ABSTRACT. Currently, gender inequality is a reality that directly affects the world of music. The presence of women in different musical fields such as orchestras, composition or conducting is a minority. Although the percentage of women is increasing over time, it is essential to continue working on visibility and empowerment to achieve equality. For this reason, the objectives of this work are to highlight the presence of women related

to music and to make students aware of the inequality that women still suffer today. To do this, we have designed a methodology based on action with three specific activities. To this end, we have designed three specific activities. We conclude that education is a fundamental tool in the progress towards gender equality, to achieve a high level of awareness among students.

Keywords: gender; music; women; ighality; Primary Education.

1. GÉNERO Y MÚSICA

Este artículo nace de la necesidad de analizar y visibilizar el rol de la mujer dentro del ámbito musical y musical-educativo, ya que, a pesar de los avances de estas en dicho terreno, aún queda un largo camino por recorrer.

Centrándonos en las desigualdades de género en el ámbito musical, podemos observar, tal y como nos cuenta Hernández Romero (2011), que los principios para las mujeres en la música no fueron fáciles. El primer centro oficial de música de España se inauguró en 1830. No es hasta el año 1857 cuando se prohíbe expresamente la asistencia de mujeres a ciertas asignaturas reduciendo su abanico de posibilidades a las asociadas al mundo femenino como solfeo, piano, arpa, canto y, en algunos casos, violín. En el Reglamento de diciembre de 1857, el acceso de las mujeres a los estudios superiores queda denegado, por lo que no pueden cursar asignaturas como composición, armonía u otros instrumentos diferentes a los nombrados anteriormente. El ministro de Fomento justificó este reglamento diciendo que «la prohibición del Reglamento es motivada por considerar estos difíciles estudios demasiado penosos para la generalidad de las alumnas». Destacamos también el comentario de Joaquín Turina (1914) que expresa la siguiente idea sobre las mujeres: «La mujer puede abordar el estudio de los instrumentos, y, en ocasiones puede aventajar al hombre en finura y refinamiento; mas niego en absoluto que la mujer tenga condiciones para la composición» (p. 8). No es hasta 1871 cuando las alumnas pueden cursar todas las asignaturas. Sin embargo, los horarios eran diferentes al de los hombres. Aunque legalmente no había distinciones, en la práctica sí había diferencia entre los requisitos exigidos, tal y como nos cuenta Sánchez de Andrés (2008) en uno de sus trabajos sobre compositoras del siglo XIX.

Tras el libre acceso a las diferentes áreas del conservatorio, destacamos la ausencia de mujeres en instrumentos de viento, al igual que el predominio del género femenino en el canto. Esto se debe a que era el ámbito donde las mujeres tenían más posibilidades de desarrollo y formación a causa del auge de las óperas y las zarzuelas en España. Con respecto a los otros campos, algunas alumnas se

matricularon en composición y armonía, violín, órgano y violonchelo, siendo este último un instrumento con un gran número de alumnas. Esta distinción de instrumentos más «femeninos» o «masculinos» está ligada a convenciones sociales de la época y cuestiones prácticas (Hernández Romero, 2011).

En el ámbito laboral no aparecen distinciones como tal, pero eran escasas las mujeres que podían llegar a reunir todos los requisitos para poder ejercer de profesora. Además, solo podían impartir docencia a otras alumnas, nunca a alumnos. La poca accesibilidad para convertirse en intérpretes profesionales conocidas, la oportunidad de componer o publicar libros y las dificultades que tenían para poder estudiar les reducían significativamente las posibilidades de competir con los hombres. Todo esto se debía a los prejuicios de reconocer a una gran intérprete y/o compositora fuera del ámbito del canto. Aparte de la docencia, encontramos unas pocas mujeres pianistas y compositoras (Hernández Romero, 2011).

Hoy en día, la situación de las mujeres en el mundo de la música ha mejorado, aunque aún distamos de la igualdad con respecto a los hombres. Tal y como nos cuentan Setuain y Noya (2010) en su doctorado, tan solo una de cada tres intérpretes son mujeres en las orquestas sinfónicas españolas. Además, estas mujeres no suelen alcanzar posiciones importantes dentro de la misma como la de concertino o primer violín. Aunque actualmente el porcentaje de mujeres en las orquestas sea similar al de otros países, cabe destacar que estos lo consiguieron mucho antes que nosotros. Por ejemplo, en EE. UU. llegaron a tener un 35 % de mujeres en los años 90. Esto quiere decir que, en comparación con otros países, llevamos varias décadas de retraso.

A pesar de la poca participación de las mujeres en el ámbito profesional, observamos como en el ámbito educativo este porcentaje aumenta considerablemente. La diferencia entre las mujeres que estudian música con respecto a las que posteriormente pueden ejercer profesionalmente en una orquesta nos muestra claras señales del conocido «techo de cristal». Segerman-Peck (1991) define el «techo de cristal» como un conjunto de mecanismos discriminatorios, invisibles aparentemente, que marcan un límite difícil de sobrepasar en el ascenso profesional de las mujeres. En otras palabras, son las dificultades y las barreras que se encuentran las mujeres a la hora de acceder a puestos de importancia. Además, la presencia de mujeres disminuye en orquestas con más prestigio, por lo que se confirma que, cuanto más difícil es alcanzar una plaza, menos posibilidades tienen las mujeres. En el mundo de las orquestas se podrían disminuir estas barreras realizando las audiciones de acceso a ciegas, ocultando el género de la persona que está tocando, facilitar la compaginación del ámbito profesional con la maternidad y eliminar los estereotipos y prejuicios sobre la capacidad de las mujeres en puestos importantes.

La representación femenina dentro de la orquesta también varía dependiendo de la sección que observemos. Según los datos proporcionados por Setuain y Noya (2010), la sección de cuerdas presenta una media del 42 % de mujeres. Por otro lado, el porcentaje disminuye al 5 % en la sección de percusión y viento metal y al 20 % en la de viento madera. En la misma sección de cuerda vemos como también existen grandes diferencias. En el caso del arpa, el 100 % de los intérpretes son mujeres, y, en el extremo contrario, solo un 9 % tocan el contrabajo. En el caso de las violas, violonchelos y violines, los porcentajes son más igualados, en especial el de este último, alcanzando un 47%. Tal y como podemos observar, encontramos connotaciones culturales y relacionadas con el género en los diferentes instrumentos, es decir, hay instrumentos «para chicas y para chicos». Algunos factores que influyen en esta clasificación son: el tamaño (asociando los más grandes al ámbito masculino, a exclusión del arpa), el timbre (relacionando los instrumentos más agudos con lo femenino) o la manera de tocarlos. La excepción que se da en el arpa y el piano se debe a que tradicionalmente se han utilizado en salones donde las mujeres podían tocar en un ámbito privado y burgués.

Esta sexualización de los instrumentos ha provocado que la entrada de mujeres en las bandas se dificultara y, en consecuencia, se retrasara hasta la segunda mitad del siglo XX. No nos sorprende que la primera en formar parte de la Banda Sinfónica Municipal de Madrid (BSMM) fuera una arpista (instrumento asociado a la mujer). Martínez Beltrán (2019) estudia las experiencias y las dificultades que vivieron las primeras intérpretes que entraron en la BSMM. A pesar de la buena experiencia por parte de estas, se observan pequeños micromachismos en la relación de estas con el resto de músicos como la diferencia en el grado de autoridad en aspectos interpretativos; la actitud paternalista por parte de la generación veterana frente a ellas dando a entender su fragilidad, inocencia y necesidad del amparo de un hombre; la incomprensión de sus compañeros en diferentes aspectos personales, o la normalización de actitudes sexistas a causa del diferente umbral de tolerancia con respecto al actual.

Como ya hemos comentado anteriormente, en el área de la composición y la dirección de orquestas las mujeres han tenido más impedimentos y dificultades que en el de la interpretación. El fenómeno de las directoras de orquesta no comienza hasta la segunda mitad del siglo XX. En la primera mitad de dicho siglo, el papel del director estaba directamente relacionado con la autoridad y el poder, por lo que no se concebía la presencia de mujeres en esa posición. La música clásica en Europa ha tenido un gran peso durante el último siglo y hasta hace relativamente poco tiempo la presencia de instrumentistas femeninas era inexistente en las dos grandes orquestas europeas, la Filarmónica de Berlín y de Viena. Entre los directores más reconocidos del mundo no se encuentra ninguna mujer ya que, si alguna ha conseguido acceder a la dirección de orquestas de primer nivel, como

la de Nueva York, Londres o Viena, no ha tenido un puesto permanente en estas orquestas (Querol Gutierrez, 2014). Cabe destacar algunos nombres de grandes directoras desconocidas como Gloria Isabel Ramos Triano, Margarita Lorenza de Reizábal, Isabel López Calzada o Silvia Sanz Torre, entre otras.

En el caso de las compositoras sucede lo mismo que en el caso anterior. Tal y como nos cuenta Anarte (2019), la composición quedaba en manos de los hombres y toda mujer que quería hacerse hueco en ese mundo se enfrentaba a las críticas y menosprecios de sus propios compañeros. A raíz de las dificultades que presentaba ser una mujer a la hora de componer y publicar creaciones artísticas, estas decidieron hacerlo bajo pseudónimos masculinos. Es en 1915 cuando se estrena en el Teatro de la Zarzuela de Madrid la primera obra sinfónica escrita por una mujer: *Schiava e Regina*, de Luisa Cartagena. Esta obra no se estrenó sola, sino que compartió cartel con una ópera de Amadeo Vives.

2. GÉNERO, MÚSICA Y EDUCACIÓN

Dentro de las aulas de Primaria, las situaciones con respecto a la igualdad de género no distan de las expuestas anteriormente. En varios estudios se ha catalogado a la escuela como un lugar donde sigue existiendo la discriminación por géneros, y es aquí donde nace la necesidad de reflexionar sobre las ideas, actitudes y conductas relacionadas con el género que se enseñan y se aprenden dentro del aula (Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020). Asimismo, mediante la comunicación entre las personas se adquieren e interiorizan de manera inconsciente valores, creencias y actitudes que pueden acarrear micromachismos. Para Gómez (2020), los micromachismos «son microabusos y microviolencias que procuran que el hombre mantenga su privilegiada posición de género y son la base del resto de formas de violencia contra las mujeres: maltrato físico, psicológico, emocional, sexual...» (p. 5). Además, los centros escolares son uno de los espacios sociales más relevantes durante el desarrollo de la identidad de los niños donde se suelen transmitir los patrones culturales de género (González & Rodríguez, 2020). De esta manera, debemos utilizar el aula de Primaria para promover valores positivos y fomentar la equidad de género.

El sesgo de género en el contexto educativo también provocó que la representación y la visibilización de las mujeres en los textos e imágenes fueran escasas y en algunos casos inexistentes, siendo el hombre el protagonista en la mayoría de los casos. Además, el rol de la mujer suele estar relacionado con lo tradicional y es mucho menos prestigioso que el otorgado a los hombres (López Melgarejo, 2020). A través de este material didáctico se potencia y se refuerza un aprendizaje en el cual se transmiten los estereotipos de género (Pérez Basto & Heredia Soberanis, 2020). Este tipo de educación proporciona a los niños modelos masculinos con

los que identificarse en diferentes ámbitos como la ciencia, el arte o la política, mientras que las niñas solo se pueden identificar con el modelo femenino estereotipado sin tener la oportunidad de conocer referentes relevantes en los que verse reflejadas y poder aprender (Zaro, 1999).

Es por esto que la función de la escuela y, en particular, de los y las docentes es primordial para poder evolucionar hacia una educación igualitaria, de calidad y para todos y todas. Según el Informe de Seguimiento de Educación presentado por la Unesco, la cuestión de género debe ser una prioridad en la planificación docente, desde las infraestructuras hasta el desarrollo de materiales y procesos. Como ya hemos comentado anteriormente, los roles de género son constructos sociales que se van aprendiendo de generación en generación y van variando con el tiempo y con la mentalidad de la sociedad. Al estar en constante cambio, podemos, a través de la educación, evolucionar hacia la igualdad y la equidad entre los hombres y las mujeres. Es por ello que los y las docentes deben cambiar la forma de actuar y pensar a la hora de impartir las clases para concienciar y empoderar al alumnado en el tema de igualdad y, en consecuencia, generar grandes cambios en la sociedad (Mayorga, 2018).

Como docentes somos conscientes de que mediante nuestras prácticas en el aula transmitimos una serie de normas y valores que influyen en el imaginario social respecto al género (González, González & Ramos, 2018). A la hora de crear recursos y materiales educativos es importante tener en cuenta el currículum oculto y no solo el explícito. Se define el currículum oculto de la siguiente manera:

Currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas. (Santos Guerra, 2002: 3)

A través de este, el profesorado debe eliminar los comportamientos discriminatorios para proporcionar la igualdad de géneros, ya que nuestra actitud frente a este problema influirá en el proceso de socialización del alumnado llegando a legitimar, mantener o perpetuar la desigualdad si no adoptamos una actitud correcta.

3. OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

Por todas las razones expuestas anteriormente, nuestro objetivo en este artículo es dar visibilidad y concienciar al alumnado de la desigualdad de género que sufren las mujeres a día de hoy en el ámbito musical. Asimismo, queremos que sean conscientes de la importancia de trabajar en clase la invisibilización de las mujeres a través de una educación basada en la igualdad de género. Para ello, mediante las

diferentes actividades daremos voz a compositoras, intérpretes y directoras que han sido silenciadas durante años para darles la voz y el reconocimiento que se merecen. De esta manera, queremos romper con los estereotipos establecidos y empoderarlas. Además, utilizaremos la música como herramienta para transmitir valores de igualdad y fomentar la participación cooperativa.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de este artículo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de los elementos más relevantes del estudio para observar cuáles son las carencias y los aspectos que se deben visibilizar en clase. Posteriormente, se han diseñado las actividades teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, los gustos e intereses del alumnado y las últimas estrategias pedagógicas. Además, los contenidos y objetivos de las mismas se rigen por la ley vigente de educación Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Para evaluar la secuencia de actividades se utilizarán diferentes instrumentos de evaluación dependiendo del momento y la actividad. Los principales instrumentos utilizados serán la observación directa, las fichas entregadas por la maestra y el cuestionario final. Este último se realizará a través de la herramienta de formularios de *Google* y se pasará a través de la plataforma *Classroom*. En el cuestionario se realizan las siguientes preguntas: ¿crees que es necesario trabajar a las mujeres en clase?, ¿por qué?, ¿por qué crees que conoces menos mujeres que hombres relacionadas con la música?, ¿es necesario darle más visibilidad a las músicas?, ¿por qué?, ¿en qué casos observas una desigualdad entre hombres y mujeres dentro del mundo de la música?, ¿qué puedes hacer para visibilizarlas?, y ¿qué has aprendido durante estas actividades? De esta manera, el alumnado lo realizará en casa invirtiendo el tiempo que crea necesario para reflexionar y contestar cada pregunta, a través de algunos aspectos propios de la metodología investigación-acción (Colmenares & Piñero, 2008).

Por otro lado, la observación directa y la evaluación de las fichas se realizará durante o al finalizar cada actividad. Para facilitar el proceso hemos diseñado una rúbrica con todos los aspectos a tener en cuenta en el proceso de evaluación (Tabla 4). En la tabla aparecen los diferentes ítems que vamos a evaluar en cada actividad. Como indicador de logro utilizaremos el «sí» cuando el alumno o la alumna haya conseguido el aspecto a evaluar y el «no» cuando no se alcance.

Además, se hará uso de 5 de los ítems evaluados anteriormente para generar un índice de conciencia de desigualdad de género en el ámbito musical (Tabla 5). Para calcularlo, cada estándar tendrá el valor de un punto. Por cada ítem conseguido, se irán sumando puntos pudiendo obtener como máximo una puntuación

de 5. Una vez sepamos el índice de cada uno de los alumnos y alumnas, se hará una media para conocer el índice global.

Si la media es < 2 , concluiremos que el nivel de concienciación es bajo, por lo cual no habremos alcanzado los objetivos propuestos en las actividades. Si el resultado global oscila entre 2 y 3.5, estableceremos que el nivel es medio, ya que existe un margen de mejora razonable. En cambio, si la puntuación es > 3.5 , podremos confirmar que el nivel de concienciación sobre la desigualdad que sufren las mujeres en el mundo de la música es alto y, por ende, habremos alcanzado los objetivos generales y los establecidos en estas actividades.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

5.1. *Actividad 1: Ellas también son música*

La actividad consiste en buscar información sobre mujeres importantes relacionadas con el mundo de la música, lo que les permitirá rellenar una tarjeta que les facilitará la maestra para, posteriormente, hacer un mural en clase con todas ellas. La búsqueda de la información se realizará en casa y de manera individual. La duración estimada es de 10 minutos de explicación de la actividad por parte de la maestra la primera semana y 10 minutos de exposición por parte del alumnado durante las semanas que dure la actividad. El número de semanas variará dependiendo de la cantidad de alumnos y alumnas, ya que cada semana serán 4 los que tengan que hacer esta pequeña investigación.

Para empezar, les explicaremos que vamos a hacer un trabajo de investigación sobre mujeres relacionadas con la música. Para que reflexionen sobre la importancia de esta actividad, les haremos preguntas como ¿por qué creéis que hemos decidido hacerlo sobre mujeres y no sobre hombres también?, ¿por qué creéis que no conocemos a tantas mujeres músicas?, ¿por qué creéis que estaban invisibilizadas?, etc. Posteriormente les enseñaremos los documentos que tendrán que rellenar. Hay una tarjeta destinada a las intérpretes, otra a las compositoras, otras a las directoras y otra a las pedagogas musicales y musicólogas. Para ver qué saben sobre cada profesión, les haremos preguntas sobre qué hace cada una de ellas, cuál es la importancia de esa profesión, cuál preferirían ellas y ellos y por qué. Además, también les explicaremos los diferentes apartados que tienen que rellenar para que no tengan dudas a la hora de completarlas.

Cada semana 4 alumnas y alumnos se llevarán una de las cuatro fichas. En la siguiente sesión tendrán que traerla a clase rellena para hacer una breve explicación sobre la mujer que han elegido. A través de la plataforma *Classroom* podrán subir videos que crean interesantes para su exposición. De esta manera, cada semana conoceremos a 4 mujeres nuevas. Una vez realizada la explicación,

pegaremos las tarjetas en una de las paredes del aula para crear un mural entre todas y todos y tener a estas mujeres más presentes.

5.2. *Actividad 1: Quiz de los prejuicios*

La actividad consiste en contestar a una serie de preguntas sobre algunas interpretaciones, composiciones o, simplemente, curiosidades del mundo musical según lo que ellas y ellos crean. La duración estimada es de 20 minutos.

Para empezar, dividiremos la clase en cuatro grupos de 5-6 personas y los colocaremos en cada una de las esquinas del aula para que no se vean influenciados a la hora de responder por las opiniones de los otros grupos. Una vez situados en su sitio, repartiremos los carteles de respuesta y explicaremos la actividad. El alumnado tendrá que responder a una serie de preguntas a partir de las posibles respuestas proporcionadas por la maestra. Las preguntas escogidas son las siguientes: ¿quién está interpretando la siguiente pieza?, ¿cuál es el porcentaje de compositoras sinfónicas registradas en la SGAE?, ¿cuál es el porcentaje actual de la representación femenina en las orquestas sinfónicas españolas?, ¿en qué año dirigió por primera vez una mujer la Orquesta Filarmónica de Montevideo?, ¿quién compuso la siguiente obra?, ¿cuál es el porcentaje de mujeres en los estudios Superiores de Música? y ¿cuál es el instrumento más ligado al género femenino? Una vez todos los equipos hayan elegido su opción, revelaremos la respuesta correcta y haremos una breve explicación en la que se aclararán dudas que puedan suscitar y/o añadiremos información relevante relacionada con la pregunta.

Entre las preguntas que hemos diseñado, aparecerán audios de obras compuestas por mujeres y el alumnado tendrá que elegir entre las dos opciones que les daremos (una mujer o un hombre). Con este tipo de preguntas queremos hacerles ver que los trabajos de las mujeres tienen la misma calidad que los de los hombres, pero no llegan a tener la misma repercusión por el hecho de estar compuesto por una mujer. Además, pondremos audios de intérpretes femeninas tocando instrumentos, normalmente relacionados con el género masculino, para que tengan referentes de intérpretes que rompan con los patrones que solemos ver en las bandas y orquestas. Una vez todos los grupos hayan elegido su respuesta, se pondrá el audio previamente escuchado con el video para que puedan ver el género de la persona que está tocando. Por otro lado, haremos preguntas sobre datos musicales curiosos, como por ejemplo cuándo entró la primera mujer a formar parte de la Banda Sinfónica Municipal de Madrid o cuántas mujeres han dirigido la Orquesta Nacional de España, entre otras. De esta manera, haremos que el alumnado reflexione sobre la falta de presencia femenina en el mundo de la música.

5.3. Actividad 3: ¿Qué pasa en la Orquesta Sinfónica de Viena?

La actividad consiste en comparar dos videos del concierto de Año Nuevo interpretado por la Orquesta Sinfónica de Viena, uno del 2012 y el otro del 2022. En ambos se interpreta la famosa *Marcha Radetzky*. La duración estimada de la actividad es de 20 minutos.

Para empezar, dividiremos la clase en cuatro grupos de 5-6 personas y los colocaremos en cada una de las esquinas del aula para que no se distraigan con las personas de los otros grupos. Una vez situados en su sitio, repartiremos la ficha que tendrán que ir rellenando durante la actividad en grupo. En esta aparecerán las siguientes preguntas: ¿cuántas mujeres habéis contado en el video del 2012?, ¿cuántas en el 2022?, ¿qué instrumento tocan?, ¿alguna de ellas era directora?, ¿qué os parece el número de mujeres que hay en la orquesta?, ¿creéis que hay pocas o muchas?, ¿por qué? y ¿qué se podría hacer para aumentar la cantidad de músicas?

Primero que todo leeremos la ficha en voz alta para que el alumnado sepa en qué se tiene que fijar del video y aclararemos posibles dudas. Posteriormente, procederemos a poner los dos videos, la *Marcha Radetzky* del concierto de Año Nuevo del 2012 y el del 2022, y contestarán en grupo a las preguntas de la ficha. Cuando la hayan acabado, haremos una puesta en común para profundizar en las preguntas y reflexionar sobre el tema. Además, aprovecharemos para hablar de la historia de la Orquesta Sinfónica de Viena en relación con las mujeres: cuándo entró a formar parte la primera mujer de la orquesta, qué instrumento tocaba, cuántas directoras y concertinos ha tenido, cuál es el porcentaje actual de mujeres en la plantilla, etc. Con esta actividad conseguiremos que el alumnado tenga una visión real y actual de la posición de la mujer en las grandes orquestas profesionales.

6. CONCLUSIONES

La primera actividad, *Ellas también son música*, pretende dar a conocer a mujeres relacionadas con el ámbito de la música de diferentes épocas y que el alumnado sea consciente de la desigualdad e invisibilización de la mujer en este ámbito. De esta manera también se enfrentarán a las dificultades que conlleva encontrar información sobre referentes de este género. Con el transcurso de la actividad, el mural con las fichas irá aumentando consiguiendo un gran abanico de mujeres importantes.

En la actividad *Quiz de los prejuicios* se busca romper con los estereotipos de género que existen en el mundo de la música y conocer datos reales sobre la situación actual de la mujer. Asimismo, la actividad incorpora audios de obras compuestas por mujeres y de intérpretes femeninas, lo que les expone a una variedad de estilos y talentos musicales que quizás no hubieran explorado de

otra manera. Por otro lado, datos históricos y curiosidades relacionadas con la música ayudan a situarla en un contexto más amplio, conectando la música con la historia, la sociedad y la cultura. Esto fomenta una comprensión más profunda de la música como parte integral de la vida humana. Por último, al involucrar a los estudiantes en un enfoque interactivo y participativo, se espera que obtengan una comprensión más completa y apreciativa del mundo musical y, al mismo tiempo, desarrollen habilidades valiosas para su desarrollo personal y académico.

Principio del formulario

¿Qué pasa en la Orquesta Sinfónica de Viena? tiene como objetivo dar visibilidad a la desigualdad de género que existe en gran parte de las grandes orquestas sinfónicas centrándonos en el caso de la Orquesta Filarmónica de Viena. A su vez, la actividad incluye preguntas abiertas que invitan a la discusión en grupo y promueve el pensamiento crítico. Consideramos que esta actividad no solo aborda cuestiones de igualdad de género en la música, sino que también desarrolla habilidades de observación, análisis y pensamiento crítico en los estudiantes. Además, proporciona un contexto histórico y cultural valioso para la música y fomenta la discusión y el diálogo en el aula. En última instancia, puede contribuir a una mayor conciencia y apreciación de la diversidad en el mundo musical, así como inspirar a las estudiantes a seguir sus pasiones musicales sin importar su género.

A pesar de poder llevar a cabo estas actividades, pensamos que no hay que dar por concluido el trabajo, sino seguir generando material didáctico a partir de contenido creado por mujeres. Así pues, estamos normalizando, valorizando y visibilizando el trabajo de la mujer, por lo que el alumnado interiorizará su presencia en el ámbito profesional de la música. Además, en su propio imaginario musical aparecerán composiciones o interpretaciones de mujeres que, inconscientemente, tararearán en casa, pondrán un video suyo o les explicarán a familiares y amigos actividades que hacen en clase en las cuales aparecen mujeres y, en consecuencia, estarán exaltando las mujeres que tantos años han estado a la sombra de la música.

A día de hoy sigue habiendo muchas personas que creen que las mujeres y los hombres estamos en la misma posición y niega, a pesar de todos los datos, la existencia del techo de cristal y la falta de representación femenina a causa de prejuicios y estereotipos establecidos por la sociedad, entre otras muchas desigualdades. Desde mi punto de vista, de haber tenido que trabajar con un docente con estas características, mi actitud, energía y predisposición a la hora de llevar a cabo las actividades no hubiera sido la misma y, en consecuencia, los resultados también habrían variado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://goo.su/uKv8P>
- Gómez Jiménez, M. I. (2020). *El machismo silencioso: Micromachismos* [Trabajo Final de Grado, Comillas Universidad Pontificia].
- González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Interuniversitaria*, 36, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Hernández Romero, N. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15, 1-41. <https://goo.su/AZbt7y>
- López Melgarejo, A. (2020). El programa de música de las escuelas de niñas durante la dictadura franquista: una mirada a los cuestionarios nacionales de 1953. *Popular Music Research Today*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.14201/pmrt.23934>
- Martínez Beltrán, Z. (2019). Nuevas intérpretes para nuevos tiempos. La incorporación de mujeres intérpretes a la Banda Sinfónica Municipal de Madrid (BSMM). *Estudios Bandísticos-Wind Band Studies*, 3, 41-56. <https://goo.su/QXRIAS8>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144. <https://goo.su/KUzxp>
- Olivero Anarte, S. (2019). María Rodrigo Bellido. Compositora. *Sur: Revista de Literatura*, 13, 11. <https://goo.su/BN7oz2>
- Pérez Basto, P. B., & Heredia Soberanis, N. G. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etica@net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Querol Gutiérrez, C. (2014). Las directoras de orquesta como ejemplo de liderazgo femenino. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 6, 233-248. <https://goo.su/417x8d>
- Santos Guerra, M. Á. (1997). Currículum oculto y construcción de género en la escuela. *Kiriki. Cooperación Educativa*, 42-43, 14-27. <https://goo.su/ebjzU>
- Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and mentoring. A woman's guide*. Piatkus.
- Setuain, M., & Noya, J. (2010). *Género Sinfónico. La participación de las mujeres en las orquestas profesionales españolas* [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <https://goo.su/3zvqjF0>
- Turina, J. (1914). El feminismo y la música. *Revista Musical Hispano Americana*, 2, 8-9.
- Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5-22. <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>

LA PRIMA DONNA: *CONEXIONES SIMBÓLICAS ENTRE LA ÓPERA Y EL METAL SINFÓNICO*

The Prima Donna: Symbolic Connections between Opera and Symphonic Metal

Alicia CASTAÑO SÁNCHEZ 

Universidad de Salamanca

RESUMEN: Los conceptos de prima donna y diva han ido adoptando una valoración negativa hasta llegar a nuestros días la imagen de una cantante excéntrica y vanidosa. Parece ser que esta imagen trasciende los muros de la música clásica, siendo asumida en otros géneros como lo es el metal sinfónico. El objetivo principal de este trabajo es comparar musical, estética y culturalmente la prima donna de la ópera clásica con la cantante de metal sinfónico para averiguar si existen conexiones simbólicas entre ambas intérpretes. Para ello, se ha empleado el análisis de obras musicales, fotografías y entrevistas periodísticas donde hemos podido comprender una aproximación cultural bastante afín que nos muestra la cercanía entre la música clásica y las músicas populares urbanas a través de estas intérpretes.

Palabras clave: prima donna; diva; ópera; heavy metal; metal sinfónico.

ABSTRACT: The concepts of prima donna and opera diva have gradually adopted a negative evaluation until the image of an eccentric and vain singer has reached our days. It seems that this image transcends the walls of classical music, being assumed in other genres such as symphonic metal. Our main objective is to compare musically, aesthetically and culturally the classical opera prima donna and the symphonic metal singer to find out if there are symbolic connections between both performers. For this, has been used an analysis through musical works, photographs and interviews where we have been able to understand a quite similar cultural approach

that shows us the closeness between classical music and popular music through these performers.

Keywords: Prima Donna; Diva; Opera; Heavy Metal, Symphonic Metal.

1. INTRODUCCIÓN: LA PRIMA DONNA

La ópera es una obra teatral con texto parcial o totalmente cantado que cuenta con el acompañamiento de una orquesta. Es una combinación de drama y música y, por ello, el intérprete debe tener capacidades técnicas no solo para entonar hábilmente las frases musicales, sino para representar las emociones que el texto requiere.

Una de las figuras más emblemáticas en el mundo de la ópera es el de la prima donna. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, este término proviene del italiano y se refiere a la «protagonista femenina de la ópera» (Real Academia Española, s. f., prima donna). Esta condición jerárquica que se ubica aproximadamente a mitad del siglo XVII, se les daba a aquellas cantantes que interpretaban el mayor número de arias gracias a sus habilidades técnicas y a su capacidad de teatralidad y emoción, cuyo conjunto era visto como máxima del virtuosismo.

La primera acepción del *Oxford Learner's Dictionary* también describe así esta figura, pero encontramos una segunda de un carácter peyorativo: «Persona que piensa que es muy importante porque es buena en algo, y que se porta mal cuando no consigue lo que quiere» (*Oxford Learner's Dictionary*, s. f., prima donna).

Como bien explica Kotnit (2016), esta ambivalencia conceptual nace en el siglo XIX cuando las cantantes o cantatrices principales de la ópera comienzan a ser vistas como cortesanas y como mujeres excéntricas que buscan únicamente la riqueza y la fama. De esta manera, el término de prima donna deja a un lado la cuestión estrictamente musical para abrir paso a un estereotipo cultural que perdura en los siglos venideros hasta llegar a la correlación de esta figura vocal con la de una mujer codiciosa y engreída en el siglo XX (Christiansen, 1984). Este concepto se asimila al de *diva* hasta el punto de ser empleados como sinónimos, como podemos contrastar en la segunda acepción de este término: «Una persona que es difícil de complacer y exige mucha atención» (*Oxford Learner's Dictionary*, s. f., diva).

Por otra parte, el término para referirse al primer cantante masculino es el de primo uomo, que se corresponde con la primera acepción de prima donna en cuanto a la condición jerárquica del cantante, pero no encontramos ninguna acepción negativa como sí ocurre con la prima donna. Además, y aunque es menos

frecuente, también se emplea el término divo cuyo significado es: «Dicho de un artista del mundo del espectáculo, y en especial de un cantante de ópera: Que goza de fama superlativa» (RAE, s. f., divo, va). El término comparte la primera acepción con su respectivo femenino, pero únicamente diva adquiere una segunda acepción negativa. Creemos que esta diferencia lingüística está relacionada con la imagen de la mujer en los siglos XIX y XX y nos resulta de interés analizarla para poder compararla con otras cantantes.

Más allá de la música clásica y del mundo de la ópera, pueden apreciarse similitudes en la concepción de cantantes femeninas en otros géneros musicales. Concretamente, nos parece representativa la cantante del metal sinfónico ya que partimos de la hipótesis de que se identifica con unos atributos culturales y musicales muy parecidos a los de la prima donna operística. En el siguiente capítulo vamos a definir cuáles son dichos atributos.

2. ANÁLISIS DE LA PRIMA DONNA

Tras definir los términos de prima donna y diva, nos parece necesario analizar dos vertientes subyacentes: por una parte, la concepción y el estereotipo cultural que se ha creado alrededor de estas mujeres y, por otra, la cuestión puramente musical a través de las características vocales de estas cantatrices.

2.1. *El estereotipo cultural*

En el siglo XIX, la representación de la *femme fatale* impera en el arte. Si analizamos las obras de la Hermandad Prerrafaelita, los personajes que predominan son mujeres mitológicas o literarias que se agrupan bajo este paraguas conceptual. Un claro ejemplo es *Lady Lilith* (1866-1873), de Dante Gabriel Rossetti (1830-1894). En esta obra se representa a Lilith que, en el folklore medieval judío, se relaciona con la primera esposa de Adán antes de la creación de Eva. Lilith habría nacido en igualdad de condiciones que el primer hombre y, en contra de la obediencia y la sumisión a este, decide escapar del paraíso y aliarse con el demonio.



Figura 1. *Lady Lilith* (1866-1873), Dante Gabriel Rossetti.
Fuente: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/337500>

Richard Westall (1765-1836) representa también a este personaje en su cuadro *Fausto y Lilith* (1831), donde podemos ver dos temas claves del siglo XIX: el mito faustiano y el concepto de *femme fatale*. A partir de aquí, se configura el arquetipo de mujer fatal a través de los atributos de la libertad, la sexualidad, la lujuria, la belleza, e incluso la brujería o el misticismo, siendo representado en diversas manifestaciones artísticas desde la literatura, la pintura o la música con gran peso en la producción operística.

Ortega (2021) analiza las características de la *femme fatale* en el arte del siglo XIX: son mujeres que se oponen al enamoramiento para mantener su libertad, no se permiten a sí mismas demostrar sus sentimientos y toman decisiones por el deseo y la razón. Destacan como un personaje inteligente, capaz de elaborar planes complejos, por lo que se nos muestran como mujeres astutas, frías y calculadoras que controlan a los demás. Así mismo, suelen ser mujeres extrovertidas que dan el primer paso en la seducción, lo que era un escándalo en la época, y su móvil puede variar en ambiciones económicas, carnales o de autorrealización, pero siempre motivadas por su propio deseo.

Además, el autor señala dos características más que no se dan en la ópera: la ambivalencia del personaje y el uso de una máscara para esconderse. Si nos fijamos en los personajes operísticos, no hay ambivalencia ya que prácticamente siempre está claro cuál es el deseo de la protagonista y se muestran tal y como son, no esconden su personalidad tras una máscara. El público de la ópera conoce en seguida cómo es este personaje y cuál es su intención.

Por otra parte, encontramos que la evolución de estos personajes es muy parecida a lo largo de las distintas obras: se advierte que estas *femmes fatales* tienen un

poder frente a los personajes masculinos, como lo puede ser la libertad de Carmen frente al sentido del deber de Don José, pero también mantiene un pasado que la atormenta. Cuando la protagonista está a punto de llegar al culmen de su vida, de conseguir su propósito, su pasado regresa para hacerla caer en la perdición.

En este punto, es habitual encontrarnos dos tipos de personajes: por una parte, la mujer que al final de la historia pide la expiación por sus pecados y, por otra, aquella que es consciente de su fatalidad desde el principio, mostrándonos dos planteamientos que desembocan en el mismo destino por haber sucumbido al pecado: la muerte.

Ortega (2021) analiza la figura de *Carmen* contrastando la novela de Mérimée con la ópera de Bizet. Mientras que en la primera se profundiza en la libertad de la *femme fatale*, en la segunda se plantea la consciencia del personaje en cuanto a su capacidad de seducción, de su fatalidad, creando un aura aún más engréida que, paradigmáticamente, influye en la percepción que se tiene de la cantante. En cierto modo, esta relación puede recordarnos a lo que ocurre cuando el público actual coge manía a un actor o actriz por desempeñar el papel de villano en la ficción.

Para este tipo de papeles, eran necesarias cantantes con gran capacidad dramática e interpretativa, que no solo fueran capaces de entonar las melodías, sino de dar una imagen a estas *femmes fatales*. No es de extrañar, por tanto, que la prima donna que interpreta papeles de este tipo como *Medea* (1797) de Cherubini o *Carmen* (1875) de Bizet y que van haciéndose más intensos en el siglo XX como en las producciones *Salomé* (1905) y *Electra* (1909) de Strauss, unido a la posición jerárquica como primera solista y la relativa libertad económica que adquiere, formen una serie de estereotipos que desvían el concepto virtuosístico de estas cantatrices a la condición de mujeres egocéntricas y codiciosas.

Señalaba Koskoff (2014) que los cambios en el estatus económico y político de algunas mujeres han derivado en nuevas oportunidades para otras mujeres en la música clásica occidental. La figura de la prima donna es, sin duda, un ejemplo de mujeres que consiguieron libertad económica a través de su labor musical, pero debemos tener en cuenta que en el contexto en el que vivieron la autonomía y la independencia económica no eran habituales en las mujeres, siendo mal visto en la sociedad hasta el punto de ser relacionadas con cortesanas.

Además de estas cuestiones, la rivalidad entre las cantantes solía causar división entre los aficionados a la ópera, que admiraban a una o a otra y pretendían que consiguieran el papel de soprano principal para cada representación. Una de las rivalidades más famosas fue, sin duda, la de Lotte Lehman (1888-1976) y Maria Jeritsa (1887-1982) en el siglo XX, pues ambas eran las predilectas de Richard Strauss (1864-1949).

Este asunto estaba a la orden del día y fue plasmado en novelas como en *El fantasma de la Ópera* (1910) de Gastón Leroux (1868-1927) a través de los personajes de La Carlota y Christine Daaé.

Sin duda, la descripción que se hace de La Carlota encaja con el ideal que se tenía de la prima donna durante esta época: una mujer que, a pesar de ser la soprano principal gracias a sus habilidades de canto, en la novela destaca por ser arrogante, consentida y egocéntrica. Además, La Carlota es española y se representa con un temperamento fuerte, haciendo alusión a la idea que se tenía del carácter mediterráneo como ocurre con el personaje de Carmen de Bizet.

Este pensamiento decimonónico fue consolidándose hasta llegar a la imagen de una prima donna endiosada por el ego, de una diva operística con un carácter excéntrico que prefiere la fama a la música en sí misma. El periodista Juan José Freijo introduce el concepto de diva en su entrevista con Federica Von Stade:

En el mundo de la lírica abundan los grandes egos y las personalidades narcisistas, no en vano en este entorno artístico se creó el término «diva». (Freijo, 2019: s. p.)

De tal forma, podemos ver que este estereotipo influye en la concepción de cantantes actuales, ya sea de ópera clásica o contemporánea o de otros géneros musicales. Como señalábamos en el anterior capítulo, nos parece representativo el análisis de la cantante de metal sinfónico ya que, a priori, parece que adopta elementos estéticos y musicales de esta figura operística.

2.2. *La voz de la prima donna*

Hemos analizado los factores históricos y culturales que rodean a la figura de la prima donna. Nos interesa ahora analizar las cuestiones musicales que caracterizan a estas cantatrices para poder compararlas después con cantantes posteriores como veníamos relatando en el anterior capítulo.

El rango vocal más habitual de la prima donna es el de soprano, concretamente el de soprano lírica, aunque en ocasiones la clasificación es complicada. María Callas (1923-1977), por ejemplo, abarcaba tres octavas y era capaz de entonar notas sobreagudas variando su clasificación entre soprano y soprano ligera. En este último ámbito, destacó Adelina Patti (1843-1919) con un ámbito de do4 a fa6. Por otra parte, también podemos encontrar *mezzosopranos* como Isabella Colbran (1784-1845), la musa de Rossini, aunque en ocasiones se ha puesto en duda de si en realidad fue una soprano *sfogato*.

Además del rango vocal, destacan el timbre y el estilo. *Carmen* (1875) de Bizet suele ser representada por una *mezzosoprano* y debe ser cantada con fuerza dramática, haciendo alusión también a la condición mediterránea del personaje, mientras que *Norma* (1831) de Bellini es una obra dedicada a la técnica del bel canto.

La figura de Carmen es la de una mujer libre, sensual, con una fuerza inquebrantable que no le permite rendir sumisión a nadie, una *femme fatale* de principio a fin. Por otra parte, Norma aparece representada como una suma sacerdotisa celta que se enamora del procónsul romano Polión y, siendo consciente de que ha traicionado a su pueblo, se plantea asesinar a los hijos que comparte con Polión cuando este la traiciona a ella. Pero a contrario que *Medea* (1797) de Cherubini, Norma renuncia a tal sentimiento de venganza. Señalábamos en el primer capítulo la posibilidad de estos dos tipos de moralidad. Aunque la fatalidad y el dramatismo aparecen en ambas obras y ambos personajes han pecado, cada una tiene una consciencia diferente que requiere no solo un rango vocal, sino un timbre y un estilo que refleje la personalidad de cada mujer.

Vistas las cuestiones estéticas, culturales y musicales que configuran la figura de la prima donna, cabe preguntarnos si ese personaje se ha asumido en los nuevos paradigmas de la ópera contemporánea o si, tal vez, ha traspasado la frontera de la música clásica.

3. EL METAL SINFÓNICO: ¿UN NUEVO ESCENARIO?

Los teatros de ópera continúan programando y representando óperas clásicas donde encontramos protagonistas femeninas como Lucía en *Lucia di Lammermoore* (1835) de Donizetti; Desdémona en *Otelo* (1887) de Verdi, o Cio-Cio San, conocida también como Madama Butterfly, en la homónima *Madame Butterfly* (1904) de Puccini. En este sentido, podríamos preguntarnos si la figura de la cantante principal de ópera pasa a resignificarse, si tal vez estas cantantes ya no se identifican con el concepto de diva operística, o si, por el contrario, continúan reflejándose bajo esta imagen.

Algunas de las sopranos más famosas como Elisabete Matos (1970) interpretan los roles femeninos en óperas como *Don Giovanni* (1787) de Mozart o *Turandot* (1926) de Puccini, así como Carmen Romeu (1984) participa como protagonista en producciones como *La Traviata* (1856) de Verdi o *La Dama del Lago* (1819) de Rossini, por lo que comparten los papeles protagonistas que sus antecesoras.

Si analizamos cómo se presentan estas cantantes en la actualidad y las comparamos con sus antecesoras, encontraremos que tienen en común muchas características. Partimos de que interpretan los mismos roles dramáticos y que la educación musical y vocal es la misma o similar a través de registros de soprano o *mezzosoprano* necesarios para interpretar dichos roles. La cuestión, entonces, es cómo se identifican cultural y estéticamente en la actualidad y para ello debemos acudir a las entrevistas periodísticas, a la puesta en escena y a las fotografías.



Figura 4. Portada de *Pro Ópera* (nov.-dic., 2013)

Fuente: <https://proopera.org.mx/revista/2013/noviembre-diciembre-2013/>

La portada de *Pro Ópera* (ver Figura 5) nos presenta a una mujer empoderada con un elegante vestido rojo que nos recuerda a siglos pasados. Se trata de Joyce DiDonato, una *mezzosoprano* estadounidense que ha interpretado los papeles protagonistas de óperas como *Maria Stuarda* (1835) de Donizetti. Observamos que la cantante tiene una postura erguida y refinada mirando al cielo, lo que le da un aire solemne casi divino. Esta iconografía remata con el titular de su entrevista: «Joyce DiDonato, la reina del bel canto». En esta entrevista, la periodista Ingrid Haas hace una pequeña alusión a la figura de la diva operística al comparar a otras cantatrices con Joyce DiDonato como podemos leer en el siguiente fragmento.

Mientras existen otras divas que reciben elogios desmedidos y una excesiva publicidad, alejándolas de sus fans y poniéndolas como figuras casi inaccesibles, DiDonato ha sabido mantener el equilibrio perfecto entre ser una figura importante en el mundo de la ópera y estar con los pies en la tierra, llevando su fama y su éxito con humildad y siempre con el ánimo de compartir su arte. (Ingrid Haas en *Pro Ópera*, 2013)¹

Como podemos ver, se emplea el término diva para hablar de cantantes principales de ópera y se sobreentiende la relación de esta figura con la de mujeres orgullosas y vanidosas, alejadas del público por la fama. Esta conceptualización se plasma en diversas portadas y entrevistas de revistas como *Ópera Actual*, *Scherzo*

1 Ingrid Haas (01/11/2013). Joyce DiDonato: La reina del bel canto. *Pro Ópera*, 6. Recuperado de: <https://proopera.org.mx/revista/2013/noviembre-diciembre-2013/>

o la ya mencionada *Pro Ópera*, así como en las propias portadas de los discos donde no prima el compositor, sino el cantante, como elemento significativo en cada interpretación. Esto último no solo es aplicable al mundo de la ópera, sino también a la música clásica en general, donde vemos que el protagonista es el músico o el director.

En la ópera contemporánea no encontramos, de manera tan evidente, la figura de la prima donna que nos describe Montemorra (2012) como sí lo hacemos en la ópera clásica. Sin embargo, esta aparente carencia no implica que la diva haya quedado relegada al mundo clásico, pues podemos encontrarla en otros géneros musicales como el metal sinfónico, un género que nos resulta muy representativo.

3.1. La música metal

Desde su nacimiento en los años setenta (Cope, 2010; Rubio, 2011)², el *heavy metal*, así como sus respectivas variantes, han sido vistos de manera despectiva en el mundo de la música tanto por cuestiones puramente musicales (atonalidad, voces guturales, ritmos apabullantes) como estéticos y culturales. Se trata de un género musical poco estudiado a pesar de las investigaciones que se han ido realizando desde finales del siglo XX. Destacan *Running With the Devil: Power, Gender and Madness in Heavy Metal Music* de Robert Walser (1993) y *Heavy Metal: The Music and Its Culture* de Deena Weinstein (2000) como dos de las primeras publicaciones académicas más completas sobre el *heavy metal*. Así mismo, el primer libro que analizó específicamente la armonía de este género fue escrito por Esa Lilja en 2009 bajo el título *Theory and Analysis of Classic Heavy Metal Armony*.

La pérdida de transgresión del *heavy metal* como consecuencia de la popularización de estas músicas con el *lite* o *glam metal* (grupos como Europe, Motley Crue, Cinderella) a través de estéticas afeminadas y de las primeras negociaciones de la masculinidad en el metal (Calvo, 2020) hizo necesaria una reinención a través de nuevos subgéneros musicales cada vez más extremos (*death metal*, *thrash metal*, *black metal*) que podemos denominar géneros englobados para diferenciarlos de sus respectivos subgéneros que serían, partiendo del *heavy metal*, subgéneros de subgéneros.

Estas reinenciones parecen no tener fin y derivan en nuevas producciones estilísticas y fusiones (*stoner metal*, *nu metal*, *death melódico*), lo cual complica el análisis y el estudio musical y estilístico. Podemos considerar estos dos motivos la razón por la que el *heavy metal* está tan poco estudiado en la musicología.

2 Aunque hay diferentes opiniones, se suele ubicar el nacimiento del *heavy metal* en la década de los setenta a través del grupo Black Sabbath (Cope, 2010)

Dentro de este gran abanico de subgéneros se encuentra el *metal* sinfónico como una fusión entre el *heavy metal* clásico y la música clásica o académica a través de la combinación de instrumentos como la guitarra y el bajo eléctrico, sintetizadores o batería con una orquestación clásica y voces líricas. Este subgénero nació a través de la iniciativa de grupos de *metal* gótico o *death metal* de incorporar elementos sinfónicos en sus producciones, donde destaca *Theli* (1996), quinto álbum de la banda Therion, por ser uno de los primeros discos en incorporar una orquesta y al que le sucedieron grupos como Haggard, agrupación alemana de *metal* neoclásico o sinfónico que cuenta con orquesta propia.

En cuanto a los temas empleados en este tipo de música, suelen ser temas frecuentados en la producción operística, como la mitología o la literatura, con un gran peso en la doncella medieval o la mujer del folklore, con la consiguiente necesidad de cantantes femeninas líricas que representen a los respectivos personajes. Además de estas características, cada agrupación tiende a congregarse con elementos de otros estilos, como Nightwish o Within Temptation, que adoptan elementos del *metal* gótico o del *power metal*.

Como vemos, se trata de un género musical que aúna elementos clásicos y populares, haciendo de él un espacio digno de análisis estético, cultural y musical. En este artículo, como veníamos relatando en los anteriores capítulos, nos interesa analizar a la cantante principal de estas músicas para averiguar si hay conexiones simbólicas (Martínez, 2003) y musicales con la diva operística.

3.2 La diva del metal sinfónico

A las cantantes del *metal* sinfónico se les suele denominar *front woman* en calidad de cantante principal sean o no las propietarias del grupo. Lo habitual es que este término haga referencia al líder de la banda, pero encontramos casos en los que se habla de grupos con una *front woman* cuando la cantante principal es una mujer, pero el líder es otro miembro. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de Nightwish, que siempre se identifica por sus voces femeninas, aunque el líder de la banda es el compositor y teclista Tuomas Holopainen (1976). En realidad, lo que el público describe es la presencia de una protagonista, de una cantante principal que nos recuerda en presencia, teatralidad e interpretación vocal al concepto de diva operística.

Si comenzamos analizando las cuestiones puramente musicales, encontraremos que las cantantes de este género tienen una educación musical académica y un rango vocal de cantante lírica. Tarja Turunen (1977), excantante de Nightwish, se educó en piano y canto clásico y tiene un rango vocal de tres octavas. Destaca, por ejemplo, el ámbito vocal de la canción «My Winter Sun» (2007), homónima de un álbum personal ajeno a Nightwish, que llega de fa3 a re6. En cuanto a su

timbre y estilo, cabe destacar un registro oscuro con tendencia al grave que le ha valido para clasificarse como soprano lírico-spinto y que le ha permitido jugar en las composiciones de Nightwish. Adopta un estilo elegante y dramático que plasma en diversas interpretaciones, como en la versión del musical *The Phantom of the Opera* (1986) de Andrew Lloyd Webber, donde se muestra musical y estéticamente como una cantante de ópera.

Por otra parte, Simone Simons (1985) inició sus andaduras en el grupo Epica con tan solo 17 años. Aunque se debate entre el registro de *mezzosoprano* y soprano, su ámbito llega desde sol3 hasta lab5 y su característico estilo de canto le ha condecorado en numerosas ocasiones como la reina del *metal* sinfónico, lo que nos recuerda al titular de la revista *Pro Ópera* (véase Figura 5). Es necesario mencionar a otras cantantes como Sharon den Adel (1974), de Within Temptation; la soprano dramática Dianne van Giersbergen (1985), de Xandria, o Floor Jansen (1981), actual cantante de Nightwish.

Ahora bien, si analizamos cuál es el concepto que se tiene de la cantante principal en el *metal* sinfónico encontraremos elementos muy parecidos al de la prima donna operística. Es interesante analizar la carta de despido que escribió Nightwish tras la salida de Tarja Turunen:

Somos una banda que siempre ha hecho música desde el corazón, por la amistad y la propia música. ¡La satisfacción mental debería ser siempre más importante que el dinero! Nightwish es una banda, es una emoción. Para ti, desafortunadamente, negocio, dinero y las cosas que no tienen nada que ver con esas emociones se han vuelto mucho más importantes [...] De alguna manera, Marco te ha cambiado de la chica encantadora que eras a una diva, que no piensa ni actúa como antes. Estás demasiado segura de tu insustituibilidad y de tu estatus. (Tuomas Holopainen, 21/11/2005)³

Esta declaración abierta hacia la personalidad de Tarja Turunen, su supuesta predilección por el dinero y la fama, así como la directa acusación de diva como un término negativo, nos permite reiterar la comparación entre la prima donna operística con la cantante principal del *metal* sinfónico. En este sentido, se nos muestra a una mujer libre y empoderada, a una *femme fatale*.

Continuando con el análisis estético, la puesta en escena es un elemento clave a la hora de asociar ambos mundos. Señalábamos en el anterior capítulo ciertos atributos que adopta la cantante de ópera, desde la postura erguida y solemne hasta la ropa elegida para presentarse al mundo. En el *metal* sinfónico, Sharon den

3 Holopainen, T. (21/11/2005). Carta abierta a Tarja Turunen. *Mariskal Rock*. Recuperado de: <https://mariskalrock.com/actualidad/17-anos-de-durisima-carta-con-la-que-nightwish-ex-pulso-a-tarja-turunen-para-ti-el-dinero-se-ha-vuelto-mucho-mas-importante/>

Adel es un claro ejemplo de la conexión estética con el mundo operístico como podemos observar en la Figura 6.



Figura 5. Vestuario de Sharon del Adel

Fuente: <https://thedarkstyle.wordpress.com/2008/09/23/the-incredible-dresses-of-sharon-den-adel/>

En cada una de ellas se nos presenta una cantante empoderada con una vestimenta que recuerda a la moda decimonónica: por una parte, el cuerpo del vestido que cubre el busto, pero deja un escote abierto, y, por otra, la cintura ceñida. En la primera imagen, la falda es de gran volumen y parece que la cantante porta lo que podría ser una crinolina moderna mientras que en las otras dos fotografías la caída de la falda es cerrada. En cuanto a los adornos, vemos que Sharon den Adel lleva colgantes grandes y llamativos que recuerdan a los broche-joyas habituales del siglo XIX. La diferencia principal podría ser el cabello suelto, que simbólicamente podría representar la libertad de la cantante.

Es notable la reivindicación del misticismo, especialmente en la segunda y tercera foto, tal y como señalábamos en anteriores capítulos cuando hablábamos de estatus «divino» o «mágico» de la prima donna operística. Kotnik (2016) señalaba que la voz operística cantada debía tener encanto, poder, temperamento, teatralidad, seducción y misterio, ya que el estatus de diva tenía cierto carácter divino. Dichas características se plasman en la estética de las cantantes y esta es una representación, como vemos, del conjunto musical, estético y cultural de una prima donna.

Otro factor que mencionábamos cuando describíamos a la cantatriz de ópera era la rivalidad entre protagonistas. Sin duda, esta cuestión también se da dentro de los aficionados al *metal* sinfónico y debemos volver a poner de ejemplo a Nightwish, ya que por el micrófono de esta agrupación han pasado tres cantantes femeninas: Tarja Turunen (1996-2005), Anette Olzon (2007-2012) y Floor Jansen (2013-actualidad), siendo tema de discusión constante quién desempeñaba mejor su papel de solista. En cierta manera, este tipo de agrupaciones y sus contratos musicales funcionan de una manera similar al de algunas compañías de ópera salvo que no se firman por temporadas, sino por años. Aunque las tres cantantes poseen un amplio rango vocal y son capaces de entonar y dramatizar las canciones, cada una de ellas lo hace con un estilo distinto ganándose el favor de un público o de otro, lo que ocurriría con las cantantes de ópera.

Finalmente, debemos señalar que esta aproximación entre la música clásica y la música popular va más allá del ámbito vocal y podemos relacionarla con otras figuras como el guitarrista de heavy metal y de subgéneros más extremos con el *thrash* o *death metal*, pues una de las búsquedas sonoras de dicha música es la rapidez de interpretación, lo que en el siglo XIX se investigó en términos de virtuosismo. Esta característica musical, unida al misticismo y la estética de personajes como Paganini (al que de manera jocosa se denomina popularmente el primer metalero de la historia) o Liszt recuerdan a la de estos instrumentistas, donde cabe destacar al guitarrista Chuck Schuldiner (1967-2001).

4. CONCLUSIONES

Nuestro objetivo principal en este artículo era comparar la prima donna operística con la cantante del *metal* sinfónico para averiguar si existen conexiones simbólicas y musicales entre ambas intérpretes. Tras analizar las cuestiones musicales a través del rango vocal, la educación musical y los temas compositivos, así como las estéticas a través del vestuario, la puesta en escena y las descripciones que se hacen sobre estas cantantes, podemos concluir con una aproximación bastante afín entre ambas vocalistas.

Por una parte, las principales diferencias entre la prima donna operística y la cantante del metal sinfónico son el contexto histórico y el género musical en el que participan. Sin embargo, la educación musical de estas cantantes líricas, así como el repertorio inicial de las clases de canto, es similar e incluso idéntico. En el caso de la mayoría de las cantantes no solo tienen formación vocal, sino también instrumental, como veíamos en el caso de Tarja Turunen o de Floor Jansen, que tocan el piano, así como una educación humanística y artística que permite el conocimiento de personajes literarios y mitológicos comunes que influyen en el tema de las canciones que se escriben y se interpretan.

Por otra parte, la estética que adoptan es bastante análoga como veíamos en el ejemplo de la cantante Sharon den Adel, pero adaptada a un nuevo contexto, pues las cantantes de *metal* sinfónico están influenciadas por las cantatrices de ópera, así como por la temática literaria y mitológica como consecuencia de su educación musical y humanística.

Finalmente, hemos podido identificar la connotación negativa del personaje de la diva en ambas músicas a través de la entrevista realizada a Joyce DiDonato en *Pro Ópera* y la carta abierta que Tuomas Holopainen redactó ante la salida de Tarja Turunen de Nightwish. Estos dos ejemplos nos indican que los conceptos de diva y prima donna mantienen una valoración peyorativa que influye en la imagen de estas cantantes y son un indicador más de la conexión existente entre ambas cantantes y ambas músicas.

Parece ser que las conexiones simbólicas entre ambos mundos son más habituales y cercanas de lo que se podría pensar. Es necesario reflexionar sobre ellas y comprender cómo la educación musical y humanística, así como el folklore, influyen en la adopción de elementos culturales y musicales aproximando la música popular y la música clásica hasta el punto de producir géneros musicales que podríamos considerar mixtos

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo Belén, M. (2020). Masculinidades y feminidades en la música metal. *Con X*, 6, s. p. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/160/1601000005/>
- Cheng, T., & Tsai, C. (2016). Female Listeners' Autonomic Responses to Dramatic Shifts Between Loud and Soft Music/Sound Passages: A Study of Heavy Metal Songs. *Frontiers in Psychology*, 7(182), s. p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00182>
- Christiansen, R. (1984). *Prima Donna: A history*. Ed. Bodley Head.
- Cope, L. A. (2012). Black Sabbath and the Rise of Heavy Metal Music. *Contracultures*, 9(2), 206-208. <https://journals.openedition.org/volume/3334>
- Cowgill, R., & Poriss, H. (2016). The Arts of the Prima Donna in the Long Nineteenth Century. *Victorian Studies*, 58(4), 768-771. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/victorianstudies.58.4.30>
- Freijo, J. J. (2019). Frederica Von Stade: «La ópera necesita superestrellas». *Platea Magazine*, 11. <https://www.plateamagazine.com/entrevistas/6851-frederica-von-stade-la-opera-necesita-superestrellas>
- González Jurado, D. (2022). Divas de los siglos XX y XXI o la manifestación del feminismo natural... ¿O feminismo popular? *Popular Music Research Today: Revista Online de Divulgación Musicológica*, 4(1), 31-45. <https://doi.org/10.14201/pmrt.29349>
- Haas, I. (2013) Joyce DiDonato: La reina del bel canto en *Pro Ópera*, 6, 30-35. <https://proopera.org.mx/revista/2013/noviembre-diciembre-2013/>

- Holopainen, T. (21/11/2005). Carta abierta a Tarja Turunen. *Mariskal Rock*. Recuperado de: <https://mariskalrock.com/actualidad/17-anos-de-durisima-carta-con-la-que-nightwish-expulso-a-tarja-turunen-para-ti-el-dinero-se-ha-vuelto-mucho-mas-importante/>
- Koskoff, E. (2014). *A Feminist Ethnomusicology: Writings on Music and Gender*. University of Illinois Pres.
- Kotnik, V. (2016). The Idea of Prima Donna: The History of a Very Special Opera's Institution. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 47(2), 237-287. <https://www.jstor.org/stable/44234972>
- Lilja, E. (2009). *Theory and Analysis of Classic Heavy Metal Harmony*. The Finnish Music Library Association (IAML).
- Martínez i García, S. (1997). Músicas populares y musicología: aportaciones al estudio del heavy metal. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 4, 241-257. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61268>
- Martínez i García, S. (2003). Decibelios y testosterona: una aproximación a las imágenes de género en el rock y el heavy metal. *Dossiers Feministes*, 7, 101-117. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102472>
- Martínez i García, S. (2007). La música moderna en la enseñanza superior de los conservatorios: el caso de la ESMUC. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 40, 79-86. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/195368>
- Montemorra, R. (2012). *Idealizing the Prima Donna in Mid-Victorian London*. Cowgill.
- Morris, M. (2014). Negative dialectics in music: Adorno and heavy metal, *European Journal of Cultural Studies*, 17(5), 549-566. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1367549413515257>
- Ortega Mantecón, A. (2021). Expiación, libertad y poder: la mujer fatal en la ópera. En S. Anchondo Pavón, A. Ortega Mantecón, & B. E. Solano Flores (Eds.), *Voces al margen. Mujeres en la filosofía, cultura y arte* (pp. 355-384). Editorial NUN.
- Oxford Learner's Dictionary. (s. f.). Prima Donna. En *Oxford Learner's Dictionary*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/prima-donna?q=prima+onna>
- Real Academia Española. (s. f.). Prima Donna. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.6 en línea] <https://dle.rae.es/prima%20onna>
- Rubio, S (2011). *Metal Extremo*. Editorial Milenio.
- Sansaloni Gimeno, M. C. (2014). Presencia de estereotipos de género en la elección de especialidad musical profesional. *Quadrivium*, 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6487167>
- Walser, R. (1993). *Running with the Devil: Power, Gender and Madness in Heavy Metal Music*. Wesleyan University Press.
- Weinstein, D. (2009). *Heavy Metal: The Music and Its Culture*. Da Capo Press Wise.

LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO Y LA DANZA

Inclusion in Primary Education through Movement and Dance

Marina GUILLÉN GARCÍA 

Investigadora Independiente

RESUMEN: El arduo recorrido hacia la inclusión supone uno de los objetivos esenciales para la educación actual, por ello, el presente artículo plantea una intervención didáctica para quinto de Primaria cuya finalidad consiste en la búsqueda de la inclusión en un grupo-clase a través de tres sesiones, cada una dirigida a una rama específica de la misma que fomente el respeto y la tolerancia hacia el grupo de iguales, personas con diversidad funcional y de otras culturas.

Su puesta en práctica se ha llevado a cabo en un colegio público de Infantil y Primaria de la Región de Murcia. El hilo conductor de dicha propuesta se enfoca en el movimiento y la danza, debido a las posibilidades inclusivas que presentan.

Las conclusiones obtenidas de este estudio suponen destacar el papel crucial de la danza como elemento de acercamiento entre personas diversas. La música, como lenguaje universal, demostró ser un puente efectivo entre diferentes culturas y capacidades, contribuyendo al logro de los objetivos propuestos. En la discusión de los resultados, se enfatiza la importancia de no abordar estas sesiones de forma aislada, sino de integrar de manera continua la visibilización de realidades ajenas en esta etapa educativa.

Palabras clave: inclusión; diversidad; danza; valores; Educación Musical.

ABSTRACT. The challenging journey toward inclusion represents one of the essential goals in contemporary education. Therefore, this article

introduces a didactic intervention for fifth-grade students aimed at fostering inclusion within a classroom. This intervention includes three sessions, each focusing on a specific aspect, with the overall goal of promoting respect and tolerance among peers, including individuals with disabilities and from different cultural backgrounds.

Its implementation has been carried out in a Pre-Primary and Primary Public School in the town of Alcantarilla, Murcia, with fifth-year Primary students. The common thread of this work is focus on movement and dance due to the inclusive possibilities they offer.

The conclusions obtained from this study highlight the role of dance as an element of rapprochement between diverse people. Music, as a universal language, proved to be an effective bridge between different cultures and abilities, contributing to the achievement of the proposed objectives. In the discussion of the results, the importance of not approaching these sessions in isolation is emphasized, but rather integrating the visibility of diverse realities continuously in this educational stage.

Palabras clave: inclusion; diversity; dance; values; Music Education.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más significativos y cruciales en el ámbito de la enseñanza es la promoción de la inclusión educativa. En este estudio, se aborda este importante objetivo mediante la implementación de una serie de actividades centradas en el movimiento y la danza. Tales actividades se han diseñado específicamente con el propósito de fomentar la inclusión en el entorno educativo y abordar los desafíos que este concepto conlleva.

El motivo de elección del objeto de estudio se basa en el reconocimiento de las potencialidades del movimiento y la danza como herramienta metodológica para el alumnado de Educación Primaria, trabajando a través de estos la inclusión, un concepto en auge, pero que, sin embargo, muchos docentes obvian realizando prácticas integradoras y no inclusivas. Por ello, se considera fundamental abordar la diversidad desde edades tempranas para normalizar dicho concepto y preparar a los discentes para vivir en una sociedad globalizada.

Queda patente que la exclusión social se trata de una de las principales problemáticas que atañe a la sociedad actual y así lo demuestran los siguientes estudios.

El informe *Inclusión y Educación*, Unesco (2020, citado por López y Ávila, 2021), afirma que la crisis de la Pandemia del COVID-19 ha afectado negativamente a la educación, incrementando las formas de exclusión con más del 90 % de la

población escolar afectada. El sistema educativo cuenta con alumnado en riesgo de exclusión y es importante destacar que debemos prestar atención a aquellos con necesidades educativas especiales, pero también a estudiantes de diversas etnias y clases sociales desfavorecidas, entre otros factores socioeconómicos de riesgo.

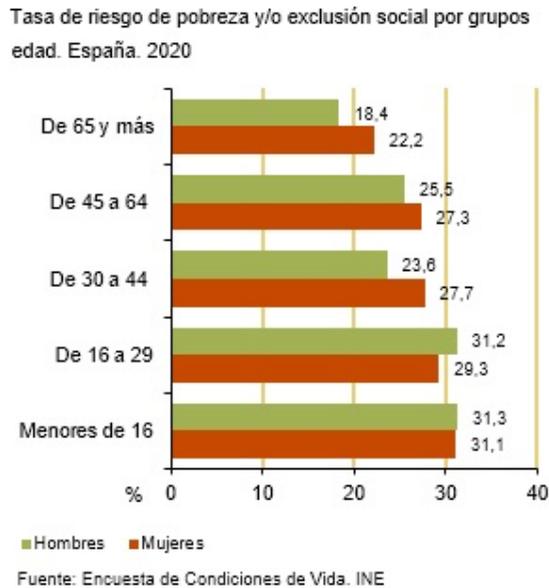


Figura 1. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad. España: 2020

Tal y como se puede observar en la Figura 1, en el año 2020 en España, el Instituto Nacional de Estadística (2020) reporta tasas de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad. Los jóvenes menores de 16 años, con el porcentaje más alto, son los más afectados con un 31,1 % en mujeres y con un 31,3 % en hombres.

A nivel europeo, España es el tercer país de la Unión Europea con mayor tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, en personas menores de 18 años, con un 31,3 %. En esta clasificación, Rumanía ocupa el primer puesto con un 41,5 %, mientras que Eslovenia se encuentra en el último lugar con un 12,1 % (Eurostat, 2021). Dichas cifras son motivo de preocupación ya que indican que la exclusión infantil afecta a 14 países.

Después de considerar los anteriores estudios, resulta evidente la necesidad de dar prioridad a la inclusión desde la educación. La labor docente no debe limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que debe abordar la

preparación de los estudiantes para convivir en una sociedad diversa. Dado que la inclusión supone uno de los principales desafíos en la educación y en la sociedad en general, esta ha de ser asimilada por los profesionales e incorporada en sus prácticas habituales.

Desde el área de la Educación Artística, donde el movimiento y la danza desempeñan un papel significativo en los contenidos y poseen un gran valor educativo, es posible trabajar a partir de este bloque por una educación inclusiva. Considerando el principio fundamental de «educación para todos» en la educación inclusiva, este campo (el movimiento y la danza) tiene un gran potencial para contribuir al desarrollo mental, físico y emocional de los estudiantes.

2. LA INCLUSIÓN

El término inclusión, tal y como afirma Sinisi (2010), se ha convertido en uno de los principales puntos de interés en aquellos debates sociales y educativos llevados a cabo por organismos como Unicef y Unesco.

En el contexto educativo, en las aulas de Primaria encontramos una amplia variedad de estudiantes, cada uno con una combinación única de estilos de aprendizaje, intereses, comportamientos, necesidades educativas..., que provienen, asimismo, de diversos contextos económicos, sociales y culturales. Por lo tanto, es esencial abordar y satisfacer las necesidades individuales de cada uno de ellos. La diversidad se considera algo inherente a la sociedad del presente y, como educadores, debemos sacarle provecho para enriquecer el entorno educativo.

Educar en inclusión, de acuerdo con Bolívar (2019), supone la transformación de las culturas, políticas de escolarización y prácticas cotidianas de los centros educativos para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. A su vez, el contexto resulta determinante para garantizar la inclusión educativa. Por este motivo, se debe poner énfasis en la atención de aquellos contextos más vulnerables.

Tomando en consideración lo anterior, la inclusión en educación y el currículum inclusivo tratan de asegurar que todo el alumnado tenga igualdad de acceso, participación, reconocimiento y oportunidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva se enfoca en reducir las desigualdades y promover una sociedad más justa al garantizar el derecho a la educación para todos, sin discriminación o exclusión.

A su vez, señala Giné (2001), desde la experiencia, una serie de condiciones para evolucionar hacia una escuela inclusiva:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- Atención a la diversidad desde el currículo.
- Organización interna.
- Colaboración escuela-familia.
- Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

Para un currículum inclusivo se debe considerar la importancia de la función docente, constituyéndose esta figura como el referente más próximo al niño en el ámbito escolar. Pegalajar y Colmenero (2017) lo señalan como el instrumento pedagógico por excelencia. No obstante, el resto de los miembros de la comunidad educativa también tienen un papel determinante para garantizar un clima favorable hacia la inclusión. Esta no puede limitarse a nivel de aula, sino que debe ser una respuesta conjunta de la escuela.

Pero insistimos nuevamente en que la función docente debe crear un clima que fomente la participación, de modo que se cree un sentimiento de pertenencia donde el alumno se sienta reconocido, tomado en consideración y valorado. Por el contrario, la exclusión escolar tendrá consecuencias negativas que afectarán tanto de forma individual como a nivel grupo-clase.

3. EL MOVIMIENTO Y LA DANZA

En lo que respecta a la danza y el movimiento, la danza es una de las formas artísticas más longevas y está intrínsecamente ligada a la naturaleza humana. Todas las personas, sin importar su género o sexo, participan en esta actividad, y se encuentra presente en todas las culturas. La danza se destaca como un poderoso instrumento de inclusión, ya que coloca el lenguaje verbal en un segundo plano. A través del movimiento y la expresión corporal, los niños establecen diversas formas de comunicación entre sí, permitiéndoles expresar sus sentimientos, pensamientos y, en esencia, su mundo interior.

El movimiento y la danza han desempeñado un papel crucial en la Educación Infantil, como se evidencia en diversos estudios (Pastor Prada *et al.*, 2022; Peña de Hornos & Vicente, 2019), que muestra cómo los educadores de esta etapa incluyen actividades de este tipo en su rutina diaria. Dado que estas prácticas son comunes en la Educación Infantil, es esencial mantenerlas en la Educación Primaria para dar continuidad al trabajo iniciado en los cursos previos y seguir desarrollando las habilidades que estas actividades promueven.

Dado que la ejecución de danzas involucra movimientos, y considerando este último aspecto en los beneficios, varios autores, como señalan Pérez-Castro y Urdampilleta (2012), coinciden y han demostrado los cuantiosos beneficios de

la danza, especialmente de índole social, expresiva, creativa y en relación con las habilidades físicas. En la etapa de Primaria, la danza adquiere una gran relevancia debido a sus contribuciones desde tres perspectivas diferentes: cognitiva, psicomotriz y social y emocional, según Pedrero (2013).

La danza se caracteriza por el uso de un lenguaje no verbal a través del cual cualquier persona se puede expresar indistintamente de sus capacidades, siendo en ocasiones una gran fuente de comunicación para quienes presentan dificultades en el lenguaje verbal.

En tanto que través del movimiento el individuo se caracteriza y reconoce por un modo propio de comportarse, de moverse en el espacio y de relacionarse con el medio que le rodea, se hace único, auténtico ya que indaga en las opciones que el cuerpo en sí le permite a medida que amplía su conocimiento (Bernal, 2016: 139).

Para Aragón, Zorrilla y Balaguer (2016) la danza es muy eficaz cuando se trabaja con personas con diversidad funcional o necesidades educativas especiales. A su vez, resulta inminente el desarrollo de las habilidades físicas de los individuos mediante la práctica de la danza, mejorando aspectos que afectan al ámbito de la educación musical y física.

3.1. ¿Por qué plantear la inclusión a través del movimiento y la danza?

De acuerdo con Bernal (2016), es responsabilidad de la escuela garantizar y promover la inclusión a todos los niños escolarizados. Con el avance de las metodologías y prácticas educativas, la danza se plantea como una herramienta metodológica y los docentes han de estar preparados para su incorporación, «permitiendo que el proceso se formule desde la libertad del movimiento basado en la experiencia, la individualidad de cada estudiante, promoviendo aún más procesos de escucha del entorno y de sí» (p. 141).

A través de la danza y el movimiento se hace posible fomentar una serie de valores entre el alumnado, tales como la cooperación, la tolerancia, la empatía y el respeto, lo que contribuye a la creación de un entorno inclusivo. La ejecución de actividades conlleva que diferentes personas compartan espacios y persigan un mismo objetivo. La familiarización con personas distintas a uno mismo normaliza esta diversidad y desafía los prejuicios, que, a menudo, se basan en la falta de conocimiento.

Como se citó en Bernal (2016), la danza forma parte de la identidad de una cultura y debe ser tratada en la escuela desde la inclusión porque conlleva la implicación de los individuos.

Alrededor de todo el mundo y en nuestro país existen diversos proyectos y asociaciones que apuestan por la danza inclusiva en la que participan personas con diversidad funcional, abriendo un nuevo camino para la inclusión, es el caso del

Colegio Público de Educación Especial con su proyecto Eusebio Lab en Murcia. Por otra parte, existe la danza comunitaria, en la que las personas que la conforman cuentan con diferentes edades y características y las señaladas diferencias son las que dan pie a la inclusión (Fernández, 2014).

Estas dos vertientes podrían enmarcarse en la danza para la inclusión. Brugarolas (2017) establece las diferencias entre ambas prácticas, cuya distinción subyace en que la primera busca la participación de cualquier individuo (como derecho) en las artes, mientras que la danza comunitaria busca la interacción para realizar mejoras entre los miembros de la comunidad.

4. OBJETIVOS

Los objetivos principales que se pretende lograr son:

- Propiciar en el alumnado un mayor conocimiento sobre la inclusión educativa y el papel de la danza y el movimiento sobre esta, consolidando dichos aprendizajes con la puesta en práctica de diversas actividades.
- Planificar una serie de actividades puntuales, ser capaz de analizar las mismas y establecer conclusiones en función de los resultados obtenidos.
- Favorecer y promover el desarrollo de la inclusión en las aulas de Educación Primaria de un centro escolar a través de la asignatura de Música.

5. METODOLOGÍA

Aprovechando la gran motivación hacia la asignatura de Música, por su carácter participativo y lúdico, se han planteado una serie de actividades que pretenden la inclusión incorporando el movimiento y la danza como herramientas pedagógicas. Estas actividades no solo enriquecen la experiencia musical, sino que también promueven un ambiente inclusivo, tanto para el propio grupo-clase como a favor de otras culturas o de diversas capacidades.

Al encontrar distintos estilos de aprendizaje y trabajo, entre otras muchas características, se ha optado por emplear distintos soportes y enfoques para explicar un contenido, basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con la intención de atender las necesidades individuales de los estudiantes. De modo que todos tengan la oportunidad de participar, aprender y disfrutar de la música de manera significativa.

En la secuenciación de las actividades se ha buscado mantener una coherencia interna en relación con los contenidos que se han abordado a través de su realización. Por lo tanto, en cada sesión se aborda un contenido distinto de la mano de diversas actividades. La primera sesión se centra en la inclusión del propio

grupo-clase a través de actividades cooperativas que se llevan a cabo en parejas y pequeños grupos. En la segunda sesión, se presta atención a la diversidad funcional, destacando su importancia en el contexto de la danza. Por último, en la tercera, se exploran diferentes culturas a través de uno de los aspectos más representativos, su música, con el objetivo de promover la eliminación de prejuicios y barreras previamente establecidos.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Las actividades se han desarrollado en quinto curso de Educación Primaria, que corresponde al tercer ciclo de esta etapa educativa. Estas actividades se realizaron en el marco de la asignatura de Música durante tres sesiones. La propuesta se adecuó a la normativa didáctica vigente en aquel entonces, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el Real Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Por tanto, según el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los objetivos de etapa que se relacionan con las actividades propuestas son los siguientes:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

La realización de las siguientes actividades contribuye al desarrollo de una serie de competencias clave, las cuales combinan conocimientos, capacidades y actitudes, estas son:

- Comunicación lingüística

- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Por ello, como se ha apuntado anteriormente, a continuación, se procede al desarrollo de cada sesión, cada una con un objetivo específico: cohesión del grupo, diversidad funcional y diversidad cultural.

6.1. *Cohesión de grupo*

La primera actividad busca fortalecer la cohesión grupal a través del movimiento y diferentes agrupamientos, fomentando las interacciones entre los estudiantes y abriendo el círculo en sus relaciones, a veces limitado y selectivo. Es una actividad introductoria al movimiento con un enfoque lúdico. La elección de las siguientes actividades subyace de la necesidad de comenzar trabajando la inclusión desde el propio grupo-clase, es decir, desde su entorno más próximo. Tiene como objetivo didáctico fomentar la interacción en parejas o grupos pequeños a través de la improvisación de movimientos, teniendo en cuenta las características de las canciones, y ejecutando los movimientos o imitando al compañero según el rol asignado.

La actividad se desarrolló de la siguiente manera: en primer lugar, la docente formó parejas al azar, asignando a cada miembro un rol de «reflejo» (quien realiza movimientos) o «espejo» (quien los imita) y los alumnos debían seguir el ritmo de la música o imitar los movimientos, en función del rol, el cual cambiaba según las indicaciones de la docente, procurando que todos cambiaran de pareja y desempeñaran ambos roles.

Seguidamente, se realizó la siguiente variación, denominada «pirámide del movimiento», en posición de pirámide y en grupos de 6 debían imitar los movimientos de la persona que se encontrara en primera fila, diferenciando tres filas para repetir dichos movimientos de manera progresiva, como un «eco», y siguiendo las indicaciones de la docente que señaló las filas que deberían realizar el movimiento para su correcto desempeño, mediante el nombre de cada una: fila uno, fila dos y fila tres.

Las canciones reproducidas, buscando la diversidad de estilos y ritmos, fueron:

- «Slipping Through My Fingers» (versión instrumental), Bjorn Ulvaeus y Benny Andersson.
- «Uptown Funk», Mark Ronson y Bruno Mars.
- «Clocks», Coldplay.

- «Jazz Suite n.º 2: VI. Waltz 2», Dimitri Shostakovich.
- «Girasoles», Rozalén.
- «Hit the Road Jack», Ray Charles.
- «Dance Monkey», Tones And I.
- «Jailhouse Rock», Elvis Presley.
- «El Invierno: II. Largo», Antonio Vivaldi.
- «Shape of You-Abheri-Shudha Dhanyasi-Adi Tala-Cartanic Mix», IndianRaga.

La siguiente actividad (¿Qué es la inclusión?) se llevó a cabo con la intención de trabajar el concepto inclusión y poder aplicarlo al ámbito musical. Se trata de un ejercicio de carácter creativo donde se aplicaron los conocimientos sobre dicho término a la creación de una letra sobre una melodía. El objetivo didáctico consiste en conocer el concepto de inclusión y aplicarlo a la creación de una letra de canción sobre el tema. Para ello, se modificó la letra de «Sofía» de Álvaro Soler para que hablara sobre inclusión y sus beneficios, como compañerismo, diversidad, igualdad de oportunidades... Se reflexionó acerca de las ideas previas de los estudiantes sobre inclusión para, posteriormente, modificar la letra de la canción de manera colaborativa, añadiendo contribuciones de los alumnos a cada estrofa y al estribillo

6.2. *Diversidad funcional*

Esta actividad (Cantamos por la inclusión) tiene como objetivo principal interpretar una canción sobre el tema de inclusión, utilizando la melodía original de la canción «Sofía» de Álvaro Soler. Esta actividad se realizó como un producto final para motivar a los estudiantes a interpretar la canción en la que participaron en la sesión anterior. Ello implica que los estudiantes se coloquen en posición de coro y reproducir la canción en versión instrumental para dar pie a su canto (con la nueva letra), realizándolo en dos ocasiones para su asimilación.

La siguiente secuencia de actividades (Visibilizando la danza inclusiva) se enfocó en la reflexión por parte del alumnado y la visibilización de situaciones ajenas, como el caso de las personas con diversidad funcional en el ámbito de la danza. El objetivo consistió en visualizar el video *En danza por la inclusión social* para reflexionar sobre sus capacidades, eliminando barreras y prejuicios, para, posteriormente, realizar una danza con la canción «Can't Stop the Feeling» de Justin Timberlake, mientras se simula estar en silla de ruedas, sentados y empleando dos aros a cada lado de la silla para simular las ruedas. La actividad se compuso de varias partes, en primer lugar, se visualizó dicho video para propiciar un debate

con cuestiones planteadas que incluían si había cambiado su opinión sobre sus capacidades en este ámbito, además de otras como qué dificultades encuentran en su vida diaria. Posteriormente, se realizó dicha coreografía teniendo como referencia a la docente, quien dirigía la danza; luego de su ejecución, se llevó a cabo una reflexión sobre la práctica, donde se discutieron qué dificultades y sentimientos habían percibido al ponerse en el lugar de otras personas.

6.3. *Diversidad cultural*

En esta línea de actividades, la primera (Conociendo otras culturas) se llevó a cabo con el propósito de dar a conocer las diferentes culturas del mundo a través de sus músicas y danzas, abriendo nuevos frentes hacia el conocimiento de la diversidad cultural. Primeramente, se detectaron ideas previas de los alumnos para, posteriormente, adquirir un aprendizaje a través de la explicación proporcionada por la docente. Por tanto, el objetivo didáctico consiste en registrar en una tabla una serie de sensaciones (sentimientos, épocas, etc.) relacionadas con las seis audiciones propuestas, para vincularlo con las explicaciones brindadas por la maestra. Por ello, en la primera parte se escucharon las seis de las audiciones, cada una perteneciente a un continente y/o cultura distinta, donde iban registrando sus primeras impresiones describiendo el sentimiento que les evocaba, un lugar-época y persona que le recordaban, así como las agrupaciones vocales o familias de instrumentos que aparecían, para concluir con algo que ellos quisieran aportar (idioma, sensación...).

Las canciones reproducidas, buscando la variedad de culturas y estilos, fueron las siguientes:

- «Tutira Mai» (canción maorí), Nueva Zelanda.
- «Mundian to Bach Ke» (bhangra), India.
- «The Tennessee Wig Walk» (country), EE. UU.
- «Magalenha» (samba), Brasil.
- «Siyahamba», África.
- «Stradtis O fameliaris» (sirtaki), Grecia.

Completada la Tabla 1, se procedió a explicar cada uno de los fragmentos escuchados a través de una presentación interactiva en Genially. Después de la pertinente explicación, se llevaron a cabo discusiones grupales para obtener los resultados, que fueron compartidos en su mayoría. Esto permitió contrastar las ideas previas de los participantes con las características reales de las obras, al tiempo que se brindó la oportunidad de conocer los diferentes tipos de música y

danzas de diversos continentes. Este proceso facilitó un acercamiento a las culturas relacionadas con dichas obras.

La última actividad (Bailando otras culturas) se ejecutó con la intención de vivir en primera mano la danza propia de un lugar y de una cultura ya explicada en la sesión anterior. Aunque lo ideal hubiera sido centrarse en una cultura existente en el aula, por las circunstancias, se seleccionaron las culturas maorí e hindú. Esta actividad de aprendizaje se enfocó en el aprendizaje de dos danzas específicas, «Tutira Mai» y «Mundian to Bach Ke» (Bhangra), con el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos en la actividad previa, evitando que la asignatura de Música fuera únicamente teórica y enfatizando su componente práctico.

6.4. *Evaluación*

Para la evaluación de las actividades se llevó a cabo la evaluación continua, es decir, durante todo el proceso, permitiendo conocer información relevante acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente y del alumnado, valorando las dificultades y los avances, para considerar las correcciones oportunas. Se tuvo en cuenta el trabajo diario y su avance hacia los objetivos propuestos.

Respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación, se emplearon instrumentos que van más allá del examen teórico, puesto que a la hora de trabajar la inclusión se ha pretendido valorar principalmente los conocimientos actitudinales y esto es posible con la escala de actitudes. La consecución de los contenidos conceptuales y procedimentales se evaluó a través de la rúbrica de evaluación, teniendo como referentes los estándares de aprendizaje evaluables partiendo del Real Decreto n.º 198/2014 para quinto curso de Educación Primaria en la asignatura de Música. Por otro lado, los resultados plasmados en las actividades escritas se evaluaron mediante una escala de calificación. Todos estos instrumentos de evaluación permiten obtener y recopilar datos sobre el desempeño del discente para, si es oportuno, redefinir las necesidades.

Resulta igual de importante la evaluación del alumnado de la propuesta didáctica. Por ello, al finalizar la tercera y última sesión los alumnos pudieron completar un cuestionario con el fin de valorar cada una de las actividades. Para una sensación de cierta informalidad, donde ellos se sintieran totalmente cómodos para dar su opinión, sin importar si fuera positiva o negativa, dibujaron una cara con la sensación que le haya supuesto cada una de las actividades de manera anónima para garantizar la imparcialidad, distinguiendo entre la actividad me ha gustado mucho (Cara muy feliz); la actividad ha estado bien (Cara feliz); la actividad no me ha gustado, pero he aprendido (cara seria), o la actividad no me ha gustado (cara triste).

7. RESULTADOS

Toda puesta en práctica de las actividades conlleva una reflexión sobre los resultados obtenidos, con el objetivo de identificar aquello que funciona y lo que podría mejorarse en intervenciones futuras. La evaluación de las actividades, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, fue en su mayoría satisfactoria. Estos resultados eran esperados dado el desempeño observado en cada actividad y el *feedback* proporcionado por alumnos y alumnas.

Se destaca que los estudiantes disfrutaron de las actividades gracias a una metodología participativa que promovió un mayor acercamiento entre ambos estableciendo lazos de confianza (Abarca, 2016), lo que contribuyó a crear un ambiente de trabajo y aprendizaje favorable. Esto se refleja en las Figuras 2 y 3, que muestran una evaluación positiva de las actividades.

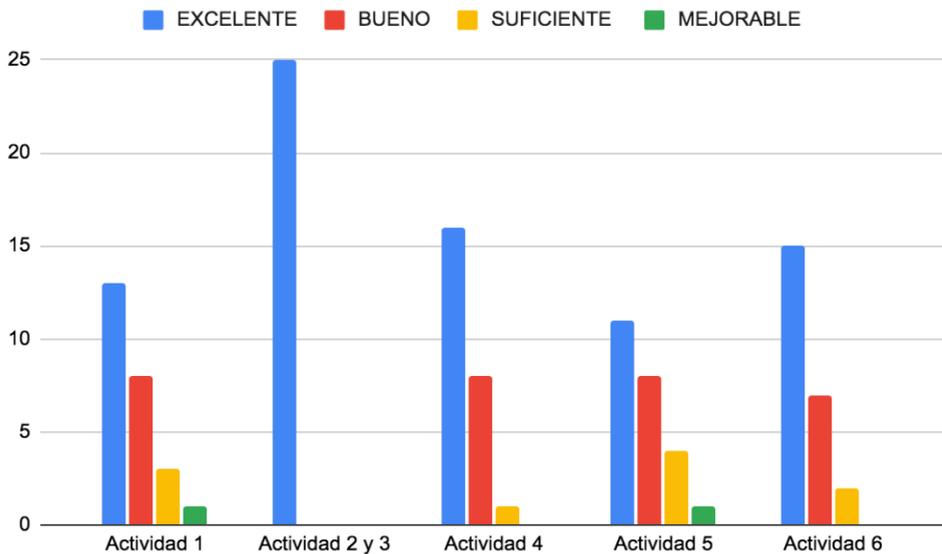


Figura 2. Resultado de la evaluación de cada una de las actividades

La Figura 2 muestra los resultados de la evaluación de las actividades, calculados mediante una media numérica que tiene en cuenta los indicadores de logro de cada actividad. Se utilizaron los siguientes rangos de puntuación: excelente (entre 3,5 y 4), bueno (entre 2,5 y 3,4), suficiente (entre 1,5 y 2,4) y mejorable (entre 1 y 1,4). Como se puede observar, los resultados varían según la naturaleza de la actividad, con puntuaciones más altas en las actividades relacionadas con el

canto y puntuaciones más bajas en las actividades de audición activa. En general, los alumnos tienden a mantener una puntuación similar en todas las actividades.

En quinto curso, algunos alumnos empiezan a experimentar vergüenza al bailar y moverse, posiblemente debido al temor a sentirse ridículos o a la falta de experiencia en estas actividades (Ruano, 2013). Esto se refleja en la dificultad que tienen para tomar la iniciativa, como se observa en la actividad número uno. Estas inhibiciones pueden haber influido en los resultados registrados. Sin embargo, es relevante destacar que, cuando se trata de imitar movimientos, los alumnos lo hacen de manera correcta.

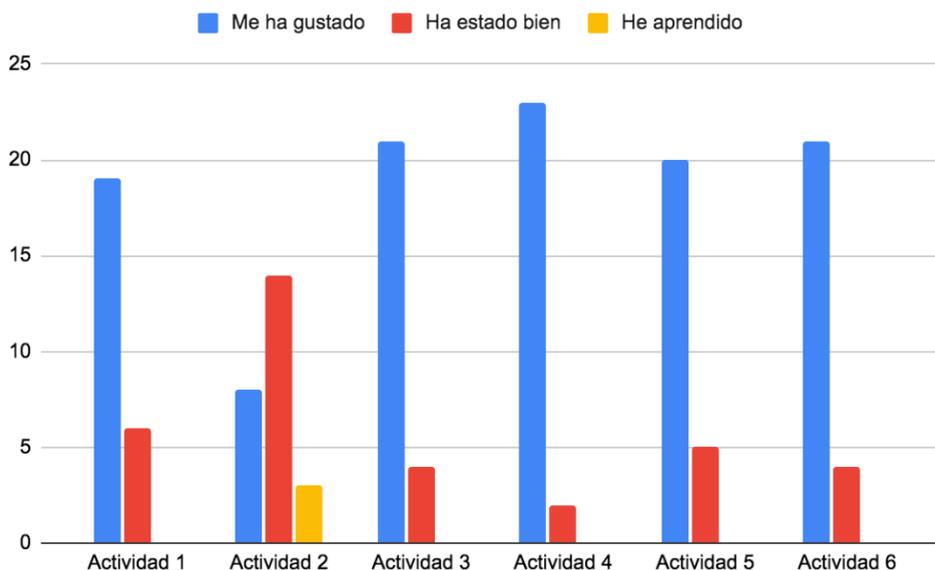


Figura 3. Resultado de la evaluación por parte del alumnado

Existen diferencias notables en cuanto al atractivo de las actividades, siendo las relacionadas con el canto y la danza las más atractivas para los estudiantes. Esto se debe a que, debido a su participación en el programa de coros escolares, muestran una gran predisposición hacia el canto, como lo indica Cámara (2008). Además, el hecho de cantar una canción en la que han contribuido a crear, especialmente sobre un tema tan relevante como la inclusión, resulta motivador para ellos.

8. CONCLUSIONES

Tras la exposición de resultados, se ha de señalar que, dado que no tienen un aula de música, en el caso descrito no suelen realizar actividades de danza, lo que hace que estas actividades sean particularmente atractivas para ellos, ya que les brindan la oportunidad de moverse, algo que no hacen con frecuencia en el aula. La actividad que los estudiantes disfrutaron más fue la número 4, en la que simulaban estar en silla de ruedas. Esto se debió a la novedad de la actividad, ya que nunca habían enfrentado algo similar. Además, la elección de una canción cercana a ellos (utilizada en películas infantiles) y los valores que se pretendían transmitir contribuyeron a su disfrute. Por otro lado, la actividad menos apreciada fue la de creación propia, principalmente debido a su enfoque. Se esperaba que los alumnos pudieran cambiar la letra, pero dado su nivel de familiaridad con el concepto de inclusión, surgieron dificultades. Finalmente, se encontró útil proporcionar pautas para crear la letra utilizando palabras clave.

En lo que respecta al principal objeto de estudio, la inclusión, se ha realizado una investigación exhaustiva y una documentación completa sobre este tema y su relación con la danza y el movimiento. Esto ha llevado al logro del primer objetivo establecido. Después de implementar las sesiones planificadas en el aula, se ha demostrado que es posible abordar la inclusión a través del movimiento y la danza. Esto se ha logrado al trabajar, visibilizar y reflexionar sobre la diversidad, y al considerar la normalización de la diversidad como el enfoque óptimo de la inclusión por parte de la sociedad. Además, estas sesiones también han contribuido a abordar otros aspectos como el ritmo, la lateralidad y la atención, entre otros. Por lo tanto, se ha alcanzado con éxito la consecución de los objetivos dos y tres.

Una de las conclusiones establecidas es que la inclusión no debe limitarse a una serie de actividades puntuales. Es fundamental que, a lo largo de toda la etapa Primaria e, igualmente, desde Infantil, los docentes trabajen en la educación en valores y la normalización de la diversidad. De acuerdo con Escarbajal (2010), el objetivo es crear un espacio inclusivo para todos, lo cual requiere cambios en la educación tanto en métodos como en currículos, así como en la formación de los docentes. En última instancia, estos cambios deben convertir la inclusión en una filosofía presente en toda la sociedad, especialmente en las instituciones educativas donde se prepara a las generaciones futuras.

Estas sesiones han marcado el inicio de un camino que debe abordarse de manera interdisciplinaria en todas las áreas de la Educación Primaria, no solo en música. Esto ofrece numerosas oportunidades para construir una sociedad tolerante, empática, comprensiva y respetuosa, una sociedad que abraza la diversidad.

La investigación realizada ha sido de vital importancia para adquirir conocimientos que podrán aplicarse en el futuro con una base teórico-práctica sólida. En

cuanto a las debilidades identificadas, además de las mencionadas anteriormente, es importante resaltar la falta de continuidad en la implementación de enfoques inclusivos por parte de algunos docentes. Aunque en ocasiones se pueden llevar a cabo prácticas inclusivas de manera inconsciente, debería ser una parte esencial de la labor de todo docente.

Las posibilidades prácticas de este estudio son más amplias de lo que se ha presentado, ya que se ha limitado a tres sesiones. Es posible abordar diversas formas de diversidad, como la sexual, de género, familiar, entre otras. Cada sesión puede ampliarse, especialmente la segunda, que podría centrarse en diferentes tipos de diversidad funcional. Además, estas actividades pueden ser implementadas a nivel de toda la escuela, especialmente en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que se celebra el 3 de diciembre.

Los docentes actuales y futuros deben reconocer la importancia de priorizar la inclusión. Más allá de los contenidos y estándares académicos, la educación debe basarse en valores. Por lo tanto, este trabajo es un llamado a la acción para todos los miembros de la comunidad educativa a involucrarse en esta práctica y explorar las posibilidades inclusivas que este trabajo busca proporcionar. Ofrece conceptos básicos sobre por qué la inclusión es esencial y por qué a través del movimiento y la danza. La inclusión se manifiesta cuando se reúnen estudiantes diversos en términos de origen y género, y se comunican de manera respetuosa y tolerante entre sí.

La música, la danza y el movimiento no entienden de etnias, sexos o límites. Son formas universales de expresión que trascienden las barreras culturales y sociales. A través de estas artes, las personas pueden conectarse a un nivel profundo, comunicar emociones y experiencias de manera que las palabras a veces no pueden. En última instancia, estas artes recuerdan que la verdadera riqueza está en la variedad y que la unidad se logra celebrando nuestras diferencias.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Aragó, A., Zorrilla, L., & Balaguer, P. (2016). Cómo trabajar las habilidades socioemocionales a través de la danza y su importancia en la escuela. *QuadernsDigitals.net*, 82, 155-172. <https://goo.su/Z53sFpW>
- Bernal, A. M. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 134-148. <https://goo.su/8ua4HV>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <https://goo.su/06SmHnR>

- Brugarolas, M. L. (2017). *Danza integrada en la inclusión: la identidad en flujo*. En T. Vicente, M. J. García, & T. Vizcaíno (Eds.), *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (pp. 370-384). Universitat de Valencia.
- Cámara, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 113-116. <https://goo.su/gxpUQ>
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179. <https://goo.su/Yl9xK>
- Eurostat. (2021). *Children at risk of poverty or social exclusion*. <https://goo.su/v1zn>
- Fernández, A. (2014). Danza Movimiento Terapia en la comunidad. En R. Parissi (Ed.), *Primeras Jornadas Universitarias en Danza Movimiento Terapia: superando la escisión moderna* (pp. 263-286).
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). <https://goo.su/udlGi>
- INE. (2021). *Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad*. Instituto Nacional de Estadística.
- López, M., & Ávila, E. (2021). La Educación Inclusiva en el contexto dominicano. *Educación en Contexto*, 7(14), 170-195. <https://goo.su/TTb8B0>
- Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M., & López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Pedrero, C. (2013). Danza en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 129-148. <https://goo.su/ilTC>
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://goo.su/h7xhlFh>
- Peña de Hornos, V. J., & Vicente, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 239-244. <https://goo.su/neMY>
- Pérez-Castro, J., & Urdampilleta, A. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 167, 4-13. <https://goo.su/PqV7kkR>
- Ruano, K. (2013). El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. *Multiárea: Revista de Didáctica*, 6, 311-352. <https://goo.su/uBLd8>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. <https://goo.su/HibWIj>

EL ROCK EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN RELACIÓN CON ESTE GÉNERO POPULAR*

Rock in Primary Education: Didactic Proposal for the Subject of Music in Relation with this Popular Genre

David MUÑOZ SÁNCHEZ 

Investigador Independiente

RESUMEN. En este artículo se muestra el desarrollo y la puesta en práctica en el aula de una secuencia didáctica en torno a la música *rock*. Junto a la puesta en práctica de la misma, se realizará una revisión del proceso seguido, reflexionando sobre el mismo. El *rock* ha sido establecido como temática principal por varias razones, siendo una de las más importantes lo motivador que resulta este género musical cuando se utiliza con fines didácticos. Además, aunque existan otros géneros más escuchados entre la música popular, es el *rock* uno de los más respetados y reconocidos por albergar un gran valor cultural.

Metodológicamente se plantea una secuencia de actividades basadas en este género, desarrollando el currículo de Primaria en la Región de Murcia. Durante las actividades, se realizarán infografías a través de la plataforma en línea «Canva», se acompañarán canciones de *rock* utilizando instrumentos de percusión de altura indeterminada (PAI) y se crearán coreografías para temas del mismo género musical. Entre los métodos y metodologías que servirán de base a estas actividades encontramos el «Aprendizaje Cooperativo», el «Orff-Schulwerk» y la «Audición Musical Activa».

Los resultados muestran la efectividad de este género en su aplicación al aula, concluyéndose la necesidad de indagar más y profundizar con nuevas situaciones de aprendizaje.

Palabras clave: educación musical; música rock; Educación Primaria; música y movimiento; percusión de altura indeterminada.

ABSTRACT. This article shows the development and implementation in the classroom of a teaching unit around *rock* music. Along with their implementation, a review of the process followed will be carried out, reflecting on it. *Rock* has been established as the main theme for several reasons, one of the most important being how motivating this musical genre is when used for educational purposes. Furthermore, although there are other genres that are more listened to among popular music, *rock* is one of the most respected and recognized for harboring great cultural value.

Methodologically, a sequence of activities based on this genre is proposed, developing the Primary curriculum in the Region of Murcia. During the activities, infographics will be made through the online platform «Canva», rock songs will be accompanied using percussion instruments of indeterminate height (PAI) and choreographies will be created for songs of the same musical genre. Among the methods and methodologies that will serve as the basis for these activities, we find «Cooperative Learning», «Orff-Schulwerk» and «Active Musical Listening».

The results show the effectiveness of this genre in its application to the classroom, concluding the need to investigate further and delve deeper with new learning situations.

Keywords: Music Education; Rock Music; Primary Education; Music and Dance; Indefinite Pitch Percussion.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El objetivo de estudio de este artículo es la utilización como recurso didáctico y el aprendizaje del género musical *rock* en Educación Primaria, a través de la creación y puesta en práctica de tres sesiones con sus respectivas actividades didácticas. De esta forma, se pretende trabajar los contenidos de la asignatura de música en esta etapa educativa y contribuir al pleno desarrollo del alumnado.

La importancia y la utilidad de la música *rock* para la Educación Primaria se sustentan en diferentes pilares. En primer lugar, aunque el *rock* no sea propiamente música culta, a día de hoy, este género de música popular es reconocido, a nivel general, como uno de especial relevancia y valor cultural. Por ejemplo, si pensamos en música, es muy posible que algunas de las primeras melodías que vengan a nuestra mente tengan que ver con el *rock*. Además, es fácil que tanto en las aulas

como fuera de ellas veamos a niños con camisetas y otros tipos de accesorios de sus grupos de *rock* favoritos; de hecho, este fenómeno es similar al que encontramos en relación a deportes como el fútbol, y es mucho más común en relación al *rock* y sus artistas que a otro tipo de géneros musicales más escuchados y populares a día de hoy. Esto es así por la especial capacidad del *rock* para crear un vínculo con sus oyentes, junto con la forma en que el gran público percibe y considera este género musical como uno de un cierto nivel de calidad y refinamiento.

Teniendo esto en cuenta, queda claro que el *rock* es parte de la música que conforma los gustos musicales del alumnado de Primaria y, como comentan Luengo y Burriel (2007), «el mundo del rock seduce profundamente al alumnado actual. Pop, hip-hop, rock and roll... constituyen una parte muy importante de sus gustos musicales y se muestran ante el docente como una materia prima que debe valorar y utilizar» (p. 32). Por esta razón, este género tiene un componente motivacional para los alumnos y puede ayudar a despertar en estos el interés en la música, cuando se emplea como recurso en el ámbito de la Educación Musical en Primaria. Sabiendo esto, ¿por qué no íbamos a hacer uso del género *rock* en el aula de música?

En segundo lugar, y como ya demuestran espectáculos como «El Rock se Cuela en la Escuela», el *rock* puede ser usado con éxito para el desarrollo en el aula de cuestiones como las características del sonido y los instrumentos musicales, a la vez que se consigue que los alumnos aprendan sobre este género, sus subgéneros y sus estilos. Además, no debe olvidarse que a través de la música *rock* se pueden transmitir «valores que favorezcan la igualdad, el respeto, el cuidado medioambiental, la divulgación científica, el amor por la música, por las artes...» (Escenario Pedagógico, s. f.). Y que, actividades que implementan este tipo de música junto a otros recursos como el teatro, como también comentan desde Escenario Pedagógico (s. f.), «proporcionan experiencias únicas y motivadoras para niñas y niños, haciendo que crezcan como personas íntegras, de una manera lúdica y positiva».

En tercer lugar, en España, aunque existe algún que otro proyecto y espectáculo como los citados en el anterior párrafo, no suele ser fácil para los alumnos de Primaria tener acceso a representaciones y conciertos destinados a su edad que tengan una propuesta didáctica detrás, aún menos en el caso de ser conciertos de *rock*. Señala Ossa (2014), «en este género, no he hallado un evento atractivo para mis alumnos, entendiendo como tal un recital musical con objetivos y contenidos definidos y enmarcados en un proceso educativo determinado» (p. 55). Por esta razón, también es interesante llevar el *rock* al aula de música, ya que estaremos favoreciendo el pleno desarrollo del alumnado, permitiéndoles disfrutar de este género.

Por último, en otros países existen programas dedicados a la educación en música popular, que llevan a cientos de miles de alumnos a conocer y utilizar

instrumentos característicos de géneros musicales como el *rock*, el *hip-hop* y el *pop*. Al mismo tiempo, estos alumnos aprenden sobre estos géneros, interpretan obras con los instrumentos y llevan a cabo sus propias producciones. En algunos casos, estos programas son completamente gratuitos para los docentes y alumnos. Una de las razones por las que se frena el desarrollo de programas de este tipo y la utilización de la música popular en las aulas es la forma en que este tipo de música suele aprenderse, pues esta se contrapone al rol pasivo que el estudiante adquiere en el modelo educativo tradicional (Powell *et al.*, 2015: 18).

Sobre el ámbito curricular y legislativo, cabe destacar que tanto el Real Decreto 126 (2014), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (LOMCE), como el nuevo Real Decreto 157 (2022), por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (LOMLOE), recogen la implementación de la música *rock* en la Educación Primaria en España. En este sentido, se elabora el estudio para su desarrollo e implementación en el tercer ciclo de Primaria. Según el objetivo de estudio del artículo, y las razones que respaldan la selección e implementación del mismo, se han establecido los objetivos del trabajo, que son los expuestos en los siguientes párrafos:

En primer lugar, motivar a los alumnos y despertar su interés en la música a través de la implementación del *rock*. Con el término motivar, se hace referencia a la consecución de un mayor nivel de implicación y una mejor actitud por parte de los discentes, respecto a los que estos tendrían al enfrentar actividades de Educación Musical en las que no sean utilizadas obras y géneros musicales tan cercanos a sus gustos como en el caso del *rock*. En cuanto al despertar del interés de estos en la música, se hace referencia a la intención de que el alumnado adquiriera interés y aprecio por diferentes artistas y obras musicales, buscando más información sobre los mismos de la que se le proporcionará en un primer momento y desarrollando su gusto por las mismas.

El segundo objetivo es desarrollar el currículo para la Educación Musical de los niveles a los que están destinadas las actividades. Concretamente, aquellos apartados del currículo que guardan relación con la música popular, especialmente con el *rock*. Cuando se habla de desarrollar el currículo, se hace referencia al desarrollo de las actividades con base en este y la intención de que los alumnos alcancen varios de los saberes básicos y competencias que se establecen para su etapa y nivel.

El tercero de los objetivos es lograr que los alumnos conozcan mejor la música *rock*, realizando audiciones, interpretaciones y sus propias producciones a partir de esta, por medio de una propuesta de actividades a realizar. Este objetivo manifiesta la forma en que la unidad y las actividades que esta contiene buscan que los alumnos vivencien el género musical *rock*, participando en la interpretación de obras musicales de este género y llevando a cabo sus propias producciones según

este, es decir, las actividades no consistirán exclusivamente en el estudio de la música *rock*, sino en la práctica de la misma.

2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1. Cronograma de las sesiones

2.1.1. Primera sesión

La sesión consistirá en la realización por parte de los alumnos de varias actividades, entre las que se encuentran: la audición y el uso de las tarjetas (Estrategias dialógicas), un cuestionario en «Quizziz» y la realización de una infografía en la plataforma en línea llamada «Canva». La disposición del alumnado para estas actividades será en grupos de dos o tres alumnos esparcidos por el aula. Al momento de dividir el grupo y crear los equipos, se hará de tal forma que estos sean diversos y equilibrados.

Daremos comienzo a la sesión realizando un cuestionario en la plataforma «Quizziz» (10 minutos) a modo de juego, que nos servirá para detectar en los alumnos conocimientos previos, a la vez que para repasar e introducir contenidos y despertar en los alumnos cierto interés en el tema que se va a desarrollar.

Para realizar el cuestionario, los alumnos utilizarán los ordenadores portátiles de los que dispone el centro, y aunque para la realización de la actividad contarán con un ordenador para cada uno de ellos, el cuestionario se realizará en grupos, por lo que solo usarán el ordenador de uno de los integrantes del grupo para contestar.

Tras la detección de conocimientos y una breve introducción del tema de la música *rock*, realizaremos la audición (10 minutos) de uno de los primeros y más importantes éxitos del *rock and roll*, la canción «Johnny B. Goode» de Chuck Berry, que usaremos para poner en marcha las estrategias de aprendizaje dialógico, pidiendo a los alumnos que seleccionen al azar tarjetas que contienen preguntas sobre la audición, que tendrán que responder de manera elaborada. Ejemplos de las preguntas que contienen son «¿Qué te ha hecho sentir esta obra?» o «¿Cambiarías algo de esta obra?». Durante la audición, los alumnos estarán dispuestos en forma de semicírculo y, tras esta, volverán a colocarse en grupos de tres.

Al finalizar la actividad de detección de conocimientos y la audición, dará comienzo la actividad con «Canva» (40 minutos), y cada uno de los equipos tendrá que escoger una banda o artista de *rock* de entre una lista de artistas predefinida. La prioridad para elegir estos artistas, que tendrán que ser uno diferente por cada grupo, será según los resultados y la clasificación obtenidos en el cuestionario realizado antes de comenzar la actividad.

El docente preguntará en orden a los grupos cuál es el artista o banda sobre el que quieren hacer su infografía. En el momento en que estos hayan escogido a su

artista o banda, se les pedirá que creen de manera colaborativa una infografía que contenga información y datos relevantes sobre los mismos, cuidando también el apartado estético de la misma.

Como los alumnos del centro ya tienen cierta experiencia utilizando la plataforma «Canva», y la han usado con anterioridad en Música para crear presentaciones sobre cuestiones de otras asignaturas, se les pedirá que utilicen «Canva» para llevar a cabo la actividad. El docente creará una plantilla en la plataforma, que compartirá con los alumnos a través de «Google Classroom», y les pedirá que comiencen a crear sus propias infografías a partir de ella, ya que contendrá y servirá de ejemplo del formato que deberán de tener sus producciones y la información mínima que estas han de contener.

Una vez que los alumnos comiencen a elaborar sus creaciones, el maestro desempeñará un papel secundario, dedicándose a supervisar el correcto desarrollo de la sesión. Se desplazará grupo por grupo ofreciendo consejos y resolviendo dudas sobre la realización de la actividad y se enfocará en ofrecer su apoyo a aquellos alumnos que presenten dificultades.

Como hemos comentado, los alumnos ya saben utilizar la plataforma «Canva», pero al comienzo de la actividad se repasará la forma en que se comparten los proyectos con otros compañeros, y al final de la actividad se recordará cómo debe enviarse la tarea finalizada a través de «Google Classroom» y en formato PDF. También se comentará al alumnado que, para realizar la actividad de manera más colaborativa, rápida y eficaz, es recomendable que mientras uno de los compañeros edita el documento de Canva con su ordenador, los otros busquen la información o las imágenes que necesitan para el mismo. Respecto a la búsqueda de la información, también se darán consejos y nociones básicas sobre cómo realizarla de manera efectiva.

Los materiales y recursos necesarios para la realización de esta serán: los portátiles, la pizarra digital, el ordenador, los altavoces, las tarjetas, el cuestionario y la plantilla de Canva. También será necesaria la conexión a internet.

En la primera sesión, junto a la observación directa, se dispondrá al final de la misma de las producciones (las infografías) que los alumnos entregarán mediante «Classroom». Estas producciones serán evaluadas por el docente mediante una rúbrica analítica. Posteriormente al desarrollo y la evaluación del docente de la actividad, este ofrecerá algo de retroalimentación, a modo de consejos a los grupos sobre los apartados que pueden mejorar, y todas las tareas serán subidas a Classroom para que todos los alumnos puedan verlas. Junto con las infografías, se compartirá con los alumnos una rúbrica holística a partir de la cual tendrán que realizar una autoevaluación de la realizada por su grupo y una coevaluación de las que han hecho el resto de los grupos, puntuándolas del uno al cuatro. La valoración del maestro de las rúbricas tendrá un peso en la evaluación de las infografías

de un ochenta por ciento y la media de las valoraciones de los alumnos tendrá un peso del veinte por ciento.

2.1.2. Segunda sesión

La sesión consistirá en las siguientes actividades: el acompañamiento con PAI de «Thunderstruck», la interpretación con instrumentos de láminas de «Seven Nation Army» y la audición de «Smoke on the Water». La disposición del alumnado durante la sesión será en gran grupo, en forma de «u» o semicírculo.

Al comenzar la sesión realizaremos la audición de la canción de rock «Smoke on the Water» de la banda de rock Deep Purple (10 minutos), que próximamente dará un concierto en la Región de Murcia. Junto a la audición de la canción utilizaremos nuevamente estrategias de indagación dialógica.

Posteriormente al desarrollo de esta actividad, se llevará a cabo una actividad con instrumentos de láminas, en la que se interpretará la canción «Seven Nation Army» de la banda The White Stripes (20 minutos) siguiendo una partitura elaborada de manera similar a la que será utilizada en esta segunda actividad del trabajo, y aplicándola de manera similar a la «Actividad puntual 2».

Por último, se acompañará con PAI la canción «Thunderstruck» (30 minutos), que se presentará brevemente a los alumnos.

Antes de acompañar la obra completa (que es algo extensa y compleja), el docente procederá a practicar junto al total de la clase los ritmos más complejos que aparecerán en la partitura, supervisando que todos los alumnos consigan realizarlos correctamente. A esta labor ayudará el tamaño reducido del grupo y la disposición en forma de semicírculo del mismo, a la que se suma que los diferentes instrumentos serán agrupados con los del mismo tipo, es decir, todos los alumnos con un mismo instrumento se sentarán al lado unos de otros.

Una vez que los ritmos hayan sido practicados y realizados satisfactoriamente de manera aislada, se acompañará la obra completa, teniendo los alumnos que estar atentos a la interpretación, para tocar cada uno de los instrumentos en su debido momento. El maestro tendrá la labor de un director de orquesta, marcando a los instrumentos el tempo, el momento en que deben entrar, la intensidad con la que deben tocar y, en definitiva, todo aquello que sea necesario durante la interpretación.

Al tener algo de costumbre en la utilización de los instrumentos de percusión de altura indeterminada, hay que decir que el alumnado ya tiene un cierto conocimiento de la técnica necesaria para utilizar los mismos, que, aunque será comentada brevemente, nos permitirá ahorrar tiempo de la sesión y realizar de una forma más ágil la actividad.

Los materiales y recursos necesarios para la realización de esta actividad serán: la pizarra digital, el ordenador, la partitura en «Noteflight», los altavoces y también

la conexión a internet. Junto a estos materiales y recursos digitales, también serán necesarios los instrumentos de láminas y los de percusión de altura indeterminada (panderetas, sonajas, maracas, claves, cajas chinas y triángulos).

En la segunda de las sesiones, debido a las características de la misma, no será posible recoger las producciones de los alumnos para evaluarlas en un momento posterior, por lo que la observación directa tendrá el papel principal a la hora de evaluar la consecución de los alumnos de los objetivos en esta actividad. El maestro contará con una lista con los nombres de todos los alumnos del grupo para apuntar en esta la actitud y el comportamiento que estos mantienen frente a la actividad, junto con la idoneidad con la que han conseguido acompañar la canción y cumplir de este modo el objetivo de la actividad.

2.1.3. Tercera sesión

La sesión consistirá en la audición del tema «Rock and Roll all Nite» de la banda Kiss con la ayuda de un musicograma, para la posterior creación por parte de los alumnos de una coreografía para la misma. La disposición del alumnado para esta sesión será en grupos de seis, que se formarán a partir de los grupos de tres que se hicieron para la primera de las actividades.

En esta ocasión, la audición de la canción y las estrategias de indagación dialógica (10 minutos) formarán parte del transcurso de la siguiente actividad, es decir, la sesión comenzará con la audición del tema «Rock and Roll all Nite» y la realización de preguntas sobre este a los alumnos.

Tras la breve introducción a la canción, que servirá de base para la actividad principal, volverá a escucharse el tema acompañado, en esta ocasión, por un musicograma que el docente ha diseñado. El musicograma será dibujado en la pizarra blanca, utilizando un color diferente para cada una de las partes de la canción, y el docente, junto a todos los alumnos, realizará un seguimiento del mismo.

Para realizar el seguimiento del musicograma (5 minutos), la canción comenzará a sonar y, mientras tanto, se señalará a los alumnos el punto del musicograma por el que transcurre la música. Y en una segunda audición, se pedirá a todo el grupo que vaya indicando con los dedos de una mano el número de la parte, de entre las cuatro diferentes, que está sonando en ese momento. Así, el maestro podrá observar si los alumnos están reconociendo las diferentes partes de la canción.

Al terminar el seguimiento del musicograma, se crearán los diferentes grupos, uniendo de dos en dos los grupos de tres de la primera sesión, buscando que los nuevos grupos resulten diversos y equilibrados. Para cada uno de los grupos se asignará un determinado espacio en el aula.

Tras la formación de los grupos, el maestro hará saber a los alumnos que tienen que elaborar junto a sus compañeros de equipo un paso de baile para cada una de

las partes de la canción (la introducción, la estrofa, el puente y el estribillo) y que para esta tarea de idear los pasos de su coreografía dispondrán de unos cuantos minutos. El maestro también dará ciertas indicaciones y pistas sobre cómo tendrán que ser los pasos, por ejemplo: «rápidos y enérgicos» en lugar de «amplios y lentos». El docente ofrecerá a los alumnos, a modo de ejemplo, la interpretación de su propia coreografía para la canción, y les dirá que, como máximo, podrán copiar uno de sus pasos en las que ellos elaboren.

Una vez explicado lo que han de hacer, los alumnos colaborarán de manera autónoma entre ellos y elaborarán sus coreografías. Para ayudarles en esta labor, la canción estará sonando con un volumen moderado durante todo el tiempo que se destine al desarrollo de las coreografías, y podrán ver y acercarse ordenadamente al musicograma para apoyarse en él cuando ideen los pasos y comprobar que estos se corresponden con la estructura de la obra.

Llegado a su fin el tiempo para idear los pasos, se hará saber a los discentes que todos los grupos, por turnos, tendrán que interpretar su coreografía frente al resto de los compañeros, que serán espectadores colocados en forma de semicírculo y sentados al lado de los miembros de su grupo. También, se les entregarán unas rúbricas con diferentes indicadores que deberán rodear. Una de ellas será para autoevaluar la interpretación que han realizado de su propia coreografía y la otra será para coevaluar a otro de los grupos, que les será asignado por el docente.

Después de entregar las rúbricas y explicar el resto de la actividad, el docente ofrecerá unos pocos minutos más a los alumnos para que practiquen sus coreografías. Y, finalmente, los grupos las interpretarán uno por uno frente al resto de los compañeros, que las observarán de manera activa y participarán en su evaluación.

En cuanto a los materiales y recursos que serán necesarios para la realización de la misma, se encuentran: la pizarra digital, la pizarra blanca, los rotuladores para pizarra de distintos colores, el ordenador, el musicograma de la canción, los altavoces, la conexión a internet y las fichas de autoevaluación y coevaluación impresas.

En la tercera y última sesión, junto a la observación directa, se llevará a cabo una coevaluación y autoevaluación de las coreografías realizadas por los diferentes equipos. Este proceso de evaluación será realizado en el aula durante el transcurso de las actividades, concretamente, en el momento en que los grupos hayan finalizado la interpretación de sus coreografías. Para evaluar, a cada grupo se le entregarán en papel las rúbricas y se les pedirá que escriban el número de su grupo y el número del grupo que evalúan en cada una de ellas. El uso que le darán a estas rúbricas será el de rodear con lápiz el nivel con el que creen que se ha cumplido cada uno de los indicadores.

2.2. Reflexión sobre la puesta en práctica

2.2.1. Primera sesión

Los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados por prácticamente la totalidad de los alumnos, ya que todos han participado en la elaboración de las infografías en «Canva». Además, tras el proceso de evaluación de las producciones, se ha observado que estas se encuentran en los niveles de adecuación «bueno» o «muy bueno».

En cuanto a las dificultades encontradas, estas fueron reducidas ya que se habían previsto soluciones para evitar las que podían llegar a darse. Los problemas que se dieron fueron con el funcionamiento del portátil de alguno de los alumnos y conductas disruptivas por parte de ciertos alumnos. También ocurrió que, a la hora de enviar las tareas, algunos de los grupos tuvieron dificultad para descargar el proyecto y subirlo a «Classroom». Todos estos problemas y dificultades fueron solventados. La primera dificultad fue resuelta utilizando un ordenador diferente, la segunda supervisando a los alumnos que empezaban a alborotarse y la tercera, explicando grupo por grupo cómo se debía enviar la tarea.

En algún momento, echamos de menos alguna funcionalidad de la versión de pago de «Canva», como la de quitar los fondos y, también, se presentaron dudas sobre el funcionamiento de la plataforma, como a la hora de saber si la plantilla propuesta podían editarla todos los grupos a la vez y si a cada uno se le guardaría automáticamente su copia. Para resolver estas dudas pedimos ayuda a otros docentes que tenían los conocimientos necesarios sobre la plataforma. Además, se comprobó que todo funcionase correctamente antes de realizar la actividad con los alumnos.

En cuanto a la gestión de la clase, no se presentó ningún problema y la sesión transcurrió adecuadamente. Si hay alguna propuesta de mejora que pueda hacer sobre la ejecución de esta sesión, esa sería la de vigilar con mucha atención el tiempo del que se dispone en la sesión ya que puede resultar algo escaso si no se aprovecha al máximo.

2.2.2. Segunda sesión

Los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados por una mayoría de los alumnos, pues casi todos han realizado de manera adecuada el acompañamiento con percusión de altura indeterminada de la canción «Thunderstruck». Observando las anotaciones realizadas durante la actividad, queda reflejado que la mayoría han realizado de una forma satisfactoria el acompañamiento, a excepción de unos cuatro alumnos, los cuales no han terminado de conectar con la actividad durante su realización, mostrando algunas dificultades, como la ejecución de un

acompañamiento con carencias rítmicas o fallos al momento de hacer sonar su instrumento en el momento en que este debía hacerlo.

En cuanto a las dificultades que encontramos, algunas de ellas comenzaron antes de la propia actividad, ya que por alguna razón el acompañamiento que habíamos preparado para la canción se borró, quedando únicamente guardado el archivo en blanco. Para solucionar este problema, tuvimos que rehacerlo de nuevo, asegurándonos muy bien de que se guardase correctamente. Una vez que se llevó la actividad al aula, y habiendo repartido los instrumentos solo cuando se había organizado y explicado todo lo necesario, surgió un nuevo problema, y es que algunos alumnos no utilizaban correctamente el material, tocando de manera incorrecta o en momentos en los que no había que tocar intencionalmente. Para solucionar este problema, tuvimos que enfocarnos en ellos pidiéndoles, por ejemplo, que tocasen algunos de los ritmos correctamente para que sirvieran de ejemplo al resto de la clase.

Si hay algo que nos gustaría mejorar de la actividad, que no de su ejecución, son algunos compases de la partitura, en los que ocurren cambios de instrumento cada dos compases, siendo estos demasiado rápidos y habiendo resultado algo más difíciles de realizar de lo necesario, aunque los alumnos han conseguido realizarlos después de varios intentos. La solución a este problema es cambiar ligeramente la partitura, para que los cambios de instrumento ocurran como mínimo cada cuatro compases.

2.2.3. Tercera sesión

El principal objetivo de la sesión ha sido alcanzado por todos los alumnos, pues todos han participado en la elaboración de las coreografías de sus grupos, aunque un par de alumnos no la han interpretado frente al resto de los compañeros. El proceso de coevaluación y autoevaluación de las coreografías ha dado como resultado valoraciones que sitúan las producciones de los diferentes grupos entre los niveles de buenas y muy buenas, algo que concuerda con las anotaciones y valoración personal del maestro.

En cuanto a las dificultades encontradas, estas fueron mucho menores de lo esperado, ya que casi todos los alumnos mostraron una muy buena actitud, elaborando e interpretando sus coreografías sin reparo, mostrando unos buenos niveles de seguridad en sí mismos y desarrollo de la expresión corporal y danza. Una de las dificultades que apareció a la hora de interpretar frente al grupo las coreografías fue que algunos grupos no consiguieron una interpretación satisfactoria en el primer intento, pero, gracias a que se disponía de suficiente tiempo, se les dio la oportunidad a todos los grupos de repetir sus pasos, para solventar esta problemática. Otra principal dificultad fue que algunos alumnos se mostraban

reticentes a bailar frente a sus compañeros. La solución que se dio a este problema fue animarlos y mostrarles que se encontraban en un entorno adecuado para bailar dentro de sus capacidades, además, se les comentó que no estaban obligados a interpretar la coreografía, pero que sería muy positivo. De esta forma se logró animar a uno de estos alumnos a bailar, y este logró cumplir de manera muy satisfactoria con los objetivos de la actividad.

Si hay algo que nos gustaría mejorar de la actividad sería la realización de una actividad relacionada con la misma en sesiones posteriores, para aprovechar y perfeccionar más las coreografías ideadas por los alumnos, ya que estas han resultado muy interesantes.

3. CONCLUSIONES

Tras el diseño y realización de las actividades, se ha observado cómo la temática escogida para la propuesta es acertada, y que a través de las actividades propuestas los alumnos han logrado los aprendizajes y objetivos deseados, avanzado en el camino que lleva a su pleno desarrollo como individuos.

Si al inicio del trabajo hablábamos del componente motivador que alberga el *rock*, al haber realizado las actividades hemos reafirmado la existencia del mismo, ya que los alumnos han conectado muy bien con las obras utilizadas en las actividades como «Thunderstruck» y «Rock and Roll all Nite». De hecho, les ha resultado prácticamente imposible no moverse al ritmo de la música y cantar mientras las escuchaban.

Gracias a esto, se ha logrado un buen nivel de atención en las actividades, se han reducido las conductas disruptivas y la realización de las actividades por los alumnos de manera muy satisfactoria.

En cuanto a la popularidad del *rock*, podemos decir que, aunque muchos alumnos conocían las canciones por haberlas oído a través de diferentes medios, la mayoría desconocía sus nombres, los grupos y artistas que se encuentran detrás de las mismas, y gran parte de lo que tras la realización de las actividades en «Canva» ahora conocen en torno a ellos. A través de la unidad didáctica los alumnos han descubierto nuevos horizontes musicales. Además, conocieran con anterioridad las obras o no, todos ellos han vivenciado el *rock*, lo han conocido mejor y han tomado un papel activo a la hora de escucharlo, interpretarlo y bailarlo.

Todo esto ha sido posible gracias a que las actividades fueron diseñadas para cubrir los distintos ámbitos de la enseñanza musical, pero enfocándose en el *rock*. Tras este proceso seguido, ha quedado reflejada la adecuación y el correcto transcurso de las mismas, que, honestamente, han funcionado incluso mejor de lo esperado en un primer momento, especialmente en el caso de la actividad de movimiento, por ser un tipo de ejercicio al que los alumnos estaban mucho menos habituados.

Es cierto que la ejecución de las actividades podría ser mejor aún si estas se realizaran aplicando desde el principio todas las mejoras que se han ideado, especialmente un mejor control de los tiempos y un mejor ajuste de la dificultad técnica en algunos apartados de las mismas. Junto a esto, sería bueno realizar más actividades utilizando las producciones llevadas a cabo en estas tres sesiones, por ejemplo, se podrían crear videoclips a partir de las coreografías de la tercera sesión.

Dejando de lado el tema central del trabajo, también hay que decir que, si las actividades recogidas en este se adaptasen y llevasen a cabo para enseñar otros géneros musicales, podrían resultar también muy eficaces, especialmente si se trata de música que consiga conectar con los alumnos de una forma similar a como lo hacen las obras que se han propuesto en el trabajo.

Por último, seguiremos haciendo uso de la temática y actividades propuestas en este artículo reutilizando, adaptando, mejorando y modificando las mismas en cursos posteriores, pues conforman una base de recursos de eficacia comprobada para seguir enseñando música de la mejor forma posible.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuestionario en «Quizizz» actividad 1.* (2022, abril). Quizizz. <https://goo.su/huqds>
- Decreto 198/2014, de 5 de noviembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, de 6 de septiembre de 2014.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, de 18 de noviembre de 2022.
- Escenario Pedagógico. (s. f.). ¿Quiénes somos? <https://goo.su/lGu0lG>
- Luengo, A., & Burriel, P. (2007). La canción: apuntes didácticos en clave de «rock» para educación infantil, primaria y secundaria. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 40, 32-44.
- Ossa, M. A. de la (2014). Un concierto didáctico diferente: el pequeño San Julián rock. *Música y Educación*, 99(27), 50-64.
- Partitura noteflight.* (2022, abril). Noteflight. <https://goo.su/K4aLDol>
- Plantilla de «Canva» actividad 1.* (2022, abril). Canva. <https://goo.su/SkWCe84>
- Powell, B., Krikun, A., & Pignato, J. M. (2015). «Something's Happening Here!»: Popular Music Education in the United States. *IASPM@journal*, 5(1), 4-22.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022.

MUSICOTERAPIA Y AUTISMO: APUNTES PARA SU COMPRENSIÓN EN CLAVE DIDÁCTICA

Music Therapy and Autism: Notes for Understanding in a Didactic Key

Miguel RABAL MILLÁN 

Investigador Independiente

RESUMEN. El siguiente artículo pretende visualizar la musicoterapia y alguna de sus claves didácticas para optimizar el aprendizaje significativo de discentes con necesidades educativas especiales, más concretamente, en alumnado con autismo. El objetivo principal es el de abordar el concepto de musicoterapia y sus modelos más relevantes, adentrándonos en los beneficios de la música como herramienta facilitadora de habilidades sociales, comunicativas y de comportamiento en alumnado con autismo, así como la importancia de la relación musicoterapeuta-alumno y sus recursos en el aula. Por tanto, se trata de una metodología documental que arroja como resultados una perspectiva sobre el trasunto pedagógico de este tema. Se concluye la necesidad de una formación mayor, en general, para poder abordar del mejor modo los casos que se hallan en las aulas hoy en día.

Palabras clave: autismo; musicoterapia; claves didácticas; modelos.

ABSTRACT. The following article aims to visualize music therapy and some of its didactic keys to optimize the meaningful learning of students with Special Educational Needs, more specifically, in students with autism. The main objective is to address the concept of music therapy and its most relevant models, delving into the benefits of music as a facilitating tool for social, communicative and behavioural skills in students with autism, as well as the importance of the Music Therapist-student relationship. and its resources in the classroom. Therefore, it is a documentary methodology

that results in a perspective on the pedagogical transcript of this topic. It concludes the need for greater training, in general, to be able to best address the cases found in classrooms today.

Keywords: Autism; music therapy; teaching keys; patterns.

1. INTRODUCCIÓN: MUSICOTERAPIA EN PERSPECTIVA

Las aristas de la musicoterapia pueden ser muchas y muy variadas. Benenzon (2000) enfatiza la utilización del sonido, de la música, el movimiento y los instrumentos para obtener unos beneficios en la rehabilitación o recuperación de un paciente. Por su parte, la Sociedad de Nueva Zelanda de Musicoterapia, como atestiguó en su momento Bruscia (2013), vincula la idea anterior con la necesidad de servirse de ella también para la prevención, de forma que su utilización individual o grupal cumpla aún más funciones. Además, tal como Alvin (1997) hace constar, el efecto de una buena praxis a partir de la musicoterapia puede servir de resorte positivo tanto en niños como en adultos. En todos los casos, el elemento didáctico, tan relevante en esta aproximación preliminar, no puede ser obviado. Así, para la mayor parte de las pedagogías musicales activas, existe una utilización musical, especialmente de los instrumentos, orientada hacia la potenciación de los sentidos, de tal forma que la música, en sí, es una terapia de sensibilización y formación integral de la persona.

Con todo, cabe preguntarse por los modelos teóricos de la musicoterapia. En 1999, en el IX Congreso Mundial de Musicoterapia en Washington, se reconocieron, por parte de la comunidad de los musicoterapeutas de todo el mundo, cinco modelos teóricos. Hay muchos desarrollos teóricos, pero, desde este congreso, podemos afirmar que la musicoterapia cuenta oficialmente con cinco modelos que son los siguientes:

Modelo Nordoff Robbins o de Musicoterapia Creativa e Improvisacional.

- Modelo GIM (Guided Imaginery and Music) o de Imágenes Guiadas y Música.
- Modelo de Musicoterapia Analítica.
- Modelo Benenzon.
- Modelo de Musicoterapia Behaviorista.
- El *Modelo Nordoff Robbins* se creó entre los años 1976 y 1977. Este modelo también es conocido por la Musicoterapia Creativa e Improvisacional. Consiste en la improvisación musical que se establece entre el

paciente y el terapeuta con varios instrumentos musicales o canto, según las posibilidades del paciente, de sus condiciones neurológicas y lo más importante de sus funciones vitales. Este modelo es un acontecimiento que no solo influye a la persona que se está tratando, sino también la personalidad del terapeuta.

El *Modelo GIM* se constituye a principios de la década de los 70. Helen Bonny en 1972 fundó el «Institute for Consciousness and Music», allí fue donde los musicoterapeutas empezaron a formarse para trabajar con este modelo. Trabaja principalmente con la posibilidad de la música de provocar la sinestesia como estados alterados de conciencia.

El *Modelo de Musicoterapia Analítica* nace a principios de los años 60 con el «Intertherapy-group», cuyo trabajo derivó en Musicoterapia Analítica. Es el nombre que se ha dado al uso analítico, informado y simbólico de la música improvisada por el terapeuta y el paciente. Se usa como herramienta creativa con la cual el paciente explora su propia vida, además de para poder crecer e incrementar su autoconocimiento.

El *Modelo Benenzon* comenzó en la década de los 60. Los doctores Ronaldo Benenzon y Bernaldo de Quirós, en 1965, crearon la Comisión de Estudios de la Musicoterapia en la República Argentina; además, a partir de esta se crea la carrera de Musicoterapia en el Instituto de Otoneurofoniología. Se fundamenta en el complejo sonido-ser humano, sea el sonido musical o no; busca métodos y diagnósticos terapéuticos. Se extiende desde las fuentes de emisión del sonido, comprendiendo varios conceptos como, por ejemplo, la naturaleza y el cuerpo humano. El objetivo de este modelo es producir estados regresivos y aperturas de canales a esos niveles, emprendiendo, por medio de los nuevos canales de comunicación, el proceso de recuperación.

El *Modelo Behaviorista*, como otros, se crea a finales de la década del 60 y comienzos del 70, cuando su fundador Madsen (1972) publica su estudio *Research in Music Behavior. Modifying Music Behavior in Classroom*. Este modelo sostiene que la música por sí sola es un operador condicionante que refuerza la conducta. El impacto de la experiencia musical es observable y medible, y se puede establecer una relación causa-efecto entre la música y la conducta. La musicoterapia debe usarse con el análisis conductista y proponer programas individuales de tratamiento para poder encontrar la necesidad o necesidades de los pacientes.

2. FUNDAMENTOS DE LA MUSICOTERAPIA EN NIÑOS CON AUTISMO

2.1. Aspectos generales

Los estudios realizados hasta la fecha, informan de que la música puede ser beneficiosa para las personas con autismo. Las técnicas predominantes para el tratamiento del mismo son canciones compuestas y la terapia de la música de improvisación. Estas técnicas de intervención se usan para facilitar las habilidades sociales, comunicativas y de comportamiento en los niños pequeños con autismo. La música ha sido utilizada por los terapeutas para facilitar comportamientos de comunicación y el compromiso social de las personas autistas. El aspecto no verbal de la música es visto como una forma de involucrar al paciente y al terapeuta. Se ha escrito mucho sobre los beneficios de la música para los individuos con autismo que se basan en la preferencia, la capacidad de respuesta y la predisposición de este grupo de personas a los estímulos musicales. Un número significativo de estudios han informado de que los individuos con autismo demuestran una preferencia por estímulos auditivos más que otros estímulos cuando los estímulos auditivos se presentan en forma de música. Entonces los individuos con autismo se sienten atraídos por los estímulos auditivos durante más tiempo que los niños con desarrollo típico (Thaut, 1987). El propio Thaut (1987) midió la sensibilidad musical de un grupo de niños con autismo utilizando las improvisaciones musicales y no encontró ninguna diferencia significativa en el ritmo ni la originalidad en comparación con compañeros de su edad cronológica. Esto parece demostrar que la sensibilidad musical de este grupo permanece intacta.

Los resultados de los estudios experimentales de musicoterapia sugieren que la percepción musical en las personas con autismo se puede conservar o mejorar. Se ha demostrado que los individuos con autismo identifican mejor el tono, detectan mejor los cambios en el entorno de la tonalidad respecto a las personas sin autismo. En todo caso, al referirnos a musicoterapia con personas autistas hay que tener en cuenta los siguientes factores:

La música es un medio de rehabilitación.

- La música puede relajar o alterar (consecuentes con los casos).
- Toda la música puede servir como terapia, pero es necesario poseer las técnicas suficientes para poder aplicarla de forma individual o grupal.
- Es imprescindible un conocimiento exhaustivo del individuo objeto de la terapia. Esto se debe a que, dentro de una misma patología, cada individuo es distinto y requiere una terapéutica puntual y concreta.
- La música se constituye por el ritmo y el sonido. De estos dos elementos y de su naturaleza tenemos que servirnos cuando hablamos de musicoterapia.

- Hay que saber distinguir cuando se emplea sonido con distintas formas, matices o timbres (melodía, armonía, voz, coro, instrumentación, etc.) y cuando el sonido deja de ser tal y se convierte en ruido (desaconsejable siempre en el campo autista).
- Para ello, debemos considerar los principios básicos de musicoterapia según Rolando Benenzon (1995, 2000). En este sentido, el Término ISO resume la noción de la existencia de un sonido o conjunto de sonidos o fenómenos sonoros internos que nos caracteriza y nos individualiza, resumiendo nuestros arquetipos sonoros, nuestras vivencias sonoras gestacionales intrauterinas y nuestras vivencias sonoras de nacimiento e infantiles hasta nuestros días.

Estas energías sonoras forman el ISO universal, el ISO gestáltico, el ISO cultural y el ISO grupal (Benenzon, 1995). El ISO universal contiene en el inconsciente las energías sonoras características de todo el género humano, heredadas de milenios y milenios, tales como el ritmo binario que imita el latido cardíaco, las sonoridades y el movimiento del agua (líquido amniótico), los sonidos de inspiración y espiración, la escala pentafónica (intervalos de segunda y tercera), la tónica y la dominante, el acorde perfecto, el ostinato, el canon, el silencio. El ISO gestáltico contiene las energías sonoras que se producen desde el momento de la concepción de cada individuo. Esto quiere decir que la respuesta de tranquilidad y/o de contención que pueda producir una canción de cuna al ser reconocida gracias a la memoria del no verbal. El ISO cultural está formado por movimientos energéticos sonoromusicales que se forman a partir del nacimiento y cuando el individuo recibe los estímulos sonoros del ambiente que lo rodea. El ISO Grupal está íntimamente ligado al esquema social en que el individuo se desenvuelve. Este ISO es fundamental para conseguir, en un contexto no verbal, la integración en un grupo terapéutico. Esto debido a que fluye en el grupo como la síntesis en sí misma de la identidad sonora de cada uno de los pacientes.

Es así como este fenómeno de sonido y movimiento debe ser descubierto por el musicoterapeuta, pues ha de servirle como primera instancia de comunicación con el paciente, facilitando la respuesta mental y emocional de éste. A partir de esa información, el musicoterapeuta está en condiciones de determinar las estrategias más adecuadas para su trabajo terapéutico (Alvin, 1997).

Para entender la terminología anterior desde un prisma práctico es preciso acercarse al concepto de objeto intermediario, el cual es un instrumento de comunicación capaz de actuar terapéuticamente sobre el paciente mediante relación, sin desencadenar estados de alarma intensos (Benenzon, 1981).

El término objeto intermediario es tomado del psicodrama, a partir de las observaciones de las reacciones del paciente al ser éste estimulado por medio

de títeres. Si el paciente se encuentra bajo un estado de alarma o con alteraciones del esquema corporal, el títere actúa como vínculo de comunicación entre éste y el terapeuta, logrando así una mejor relación entre ambos. La idea fue adquirida por la musicoterapia, considerando como objeto intermediario los instrumentos musicales y los sonidos emitidos por éstos. Esta mayor distancia que hay entre el objeto intermediario (instrumento musical) y el musicoterapeuta permite su vinculación tan íntima con el ISO del paciente y del musicoterapeuta. Por lo tanto, la correcta elección de un objeto intermediario en la relación terapéutica dependerá de la habilidad del musicoterapeuta en descubrir la identidad sonora de su paciente o el ISO gestáltico. El objeto intermediario está ligado especialmente con el ISO gestáltico y, en menor grado, con el ISO universal y complementario.

2.2. Análisis de métodos en musicoterapia y rol del musicoterapeuta

Según Poch (1998), la clasificación más general de los métodos en musicoterapia tiene que ver directamente con el nivel de participación que el paciente tenga en la terapia. Según ella, los métodos se dividen en métodos activos y métodos pasivos. Esta denominación responde al hecho de implicar una acción externa o interna por parte del paciente.

Métodos activos: llamados también creativos, se basan en la «improvisación musical» como método de «proyección interna». Esta consiste en la «expresión libre y creativa» de sentimientos y emociones a través de un instrumento. Estas improvisaciones en ningún caso se las evalúa según parámetros musicales ni estéticos y con ellas se persigue el logro de los siguientes objetivos: fomentar la libertad interior (en caso de enfermos neuróticos o psicóticos); la creatividad; el conocimiento y valoración de sí mismo; la relación y respeto por los demás; y el conocimiento de su entorno.

Métodos pasivos: conocidos igualmente como receptivos, suponen actividades internas y esenciales, capaces de provocar cambios en el estado de ánimo del paciente. Su mecanismo básico es la audición musical (música envasada o música que ejecute el musicoterapeuta), la que puede abarcar los siguientes aspectos: como medio de diagnóstico, como estimuladora de imágenes y de la creatividad y como modificadora del estado de ánimo.

Los niños autistas, en general, responden mejor y con más frecuencia a la música que a otros estímulos auditivos, por lo que la musicoterapia adquiere más valor en el tratamiento de estas personas. Los estudios destacados que se han hecho hasta ahora usando musicoterapia con personas autistas están desarrollados con profusión por Simpson y Keen (2011), quienes utilizaron una canción para enseñar a tres niños que poseían bajo nivel de habilidades de comprensión verbal,

para ofrecerles apoyo visual en forma de símbolos gráficos. La condición musical facilitó las habilidades receptivas de los participantes. Después de tres semanas de intervención se hizo la evaluación. Los resultados mostraron poca generalización de estas habilidades en otros contextos.

En el uso de la improvisación, Edgerton (1994) informó de que la musicoterapia aumentó comportamientos comunicativos musicales y no musicales en un grupo de 11 niños con edad entre 6 y 9 años durante sesiones individuales. Los comportamientos comunicativos se midieron utilizando la Lista de Verificación de las respuestas comunicativas, Hoja de Hechos Score (CRASS), específicamente diseñada para el estudio de medición de los actos musicales y no musicales.

En el uso de música como una intervención para la socialización se han hecho varios estudios. Los estudios revisados usaron música como intervención para el desarrollo de las habilidades sociales en los niños con autismo. Con la excepción de Katagiri (2009), estos estudios incluyeron la participación como un foco de la investigación. El investigador referido llevó a cabo sesiones individuales para enseñar la codificación y la decodificación de cuatro emociones: la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo. Para ello puso como instrucción cuatro condiciones diferentes. Sin control de contacto, con control de contacto donde las instrucciones verbales eran acompañadas de efectos visuales, utilizando la música previamente grabada y diseñada para reflejar la emoción e instrucciones verbales y por último canciones que reflejaban emociones con textos especialmente compuestos para ello. Los participantes demostraron un aumento en la decodificación en todas las condiciones. Con la condición de música de fondo era lo más eficaz. Las mejoras en las habilidades de decodificación fueron más significativas que los cambios en las capacidades de codificación. Los investigadores no evaluaron si las aptitudes adquiridas durante la intervención se generalizaban a otras situaciones de la vida y si las personas mantenían las habilidades.

La relación terapeuta-paciente es la base para el logro de los objetivos musicoterapéuticos. Los pacientes necesitan que su musicoterapeuta no sólo sea técnicamente preparado, sino que sea humano, sensible a su problemática y que responda a su situación en un plano emocional. El musicoterapeuta que trabaja permanentemente en el desarrollo de su capacidad de responder emocionalmente a su paciente es capaz también de enfrentar de mejor forma situaciones de alta carga emocional y encuentra más interesante su práctica profesional.

Es importante, en primer lugar, que sea capaz de reconocer su identidad sonora (su propio ISO). A partir de esa información, este profesional está en condiciones de determinar las estrategias más adecuadas para su trabajo terapéutico. En segundo lugar, la correcta elección de un objeto intermediario en la relación terapéutica dependerá de la habilidad del musicoterapeuta en descubrir la identidad sonora de su paciente (ISO gestáltico). Además, deberá acceder a terapia personal, como

una forma de permanente autoevaluación y para, al mismo tiempo, desarrollar sistemáticamente las siguientes destrezas (Florenzano *et al.*, 1999):

- Empatía. Este término indica la capacidad para apreciar, comprender y aceptar la situación emocional del otro, tanto en el lenguaje verbal como no verbal, expresándole al paciente su interés y disposición para ayudarle.
- Conductas no verbales. Las componen la postura corporal; los movimientos del cuerpo; la expresión facial; la inflexión de la voz; la velocidad y la entonación del habla. Todos estos elementos comunican una actitud de preocupación y calidez hacia el paciente en forma más directa que cualquier comunicación verbal. Asimismo, la conducta no verbal del paciente entrega claves importantes acerca del estado emocional y, muchas veces, es posible evaluarlo a través de ellas.
- Capacidad de reflejar emociones. Aquellos musicoterapeutas que son capaces de leer las emociones de sus pacientes y responder adecuadamente a ellas tienen pacientes más satisfechos y dispuestos a colaborar en su tratamiento. La regla general en cuanto al manejo de los sentimientos expresados por el musicoterapeuta es responder a los sentimientos y emociones del paciente apenas éste los expresa.
- Legitimación. Esta destreza, ligada a la anterior, se refiere expresamente a aceptar y validar la emocionalidad del paciente. El legitimar no significa estar de acuerdo con sus razones, sino señalarle que es posible entender por qué siente de tal o cual manera.
- Apoyo personal. El musicoterapeuta debiera esforzarse para que su paciente se dé cuenta de que él está en disposición de entenderlo o ayudarlo, de la manera más racional y efectiva posible.
- Trabajo en equipo. Cuando se plantea la tarea del diagnóstico y tratamiento como un esfuerzo conjunto entre psicólogo, fonoaudiólogo, kinesiólogo, neurólogo, terapeuta ocupacional, profesor de educación diferencial, musicoterapeuta, etc., cualquiera que sea el diagnóstico, el paciente se beneficia de este trabajo colaborativo, que tiene como objetivos primordiales la unión de criterios, el intercambio de experiencias y el enriquecimiento profesional de los involucrados.

Los principales objetivos del musicoterapeuta son los siguientes:

- La musicoterapia estimula no solamente en lo puramente somático, motriz y sensorial, sino también, y lo que es más importante, en un amplísimo campo psíquico, cognitivo, comprensivo (percepciones, emociones, afectos, consciencia).

- La musicoterapia relaja en el estrés, la ansiedad, la angustia de base. Esta relajación predispone a la concentración, a la toma de contacto con la realidad exterior, a la autodefinición, a la comunicación. Facilita la sociabilidad y el acercamiento con otros individuos.
- La música ha conseguido la capacidad de establecer la comunicación entre el paciente (niño con autismo) y el profesor (terapeuta). Este logro ha sido conseguido gracias a que, a través de ella, se establece una nueva interrelación. Los niños autistas tienden a mostrar un gran interés por la música y a manifestar conductas musicales. Estas conductas son las siguientes:

Repetir segmentos de canciones escuchadas en la televisión u otro tipo de grabaciones.

- Reproducir el ritmo espontáneo.
- Atracción por ciertos sonidos, timbres o fuentes sonoras.
- Movimientos espontáneos con cierto tipo de música.
- Las actividades musicales terapéuticas que generalmente dan buenos resultados son canto, tocar instrumentos y movimiento con la música. En primer lugar, las canciones pueden ser adaptadas a todos los niveles de funcionamiento. El canto es una fuente de estimulación en todas las áreas de funcionamiento, además de una vía hacia la comunicación verbal, y para finalizar una experiencia estética y catártica. Por otro lado, tocar instrumentos supone una conducta musical tangible y estructurada, además ofrece la oportunidad de hacer música desde un nivel simple hasta un nivel complejo. Los instrumentos incrementan la participación en la actividad musical; la cohesión grupal; la atención; y la percepción auditiva, visual y táctil. De este modo estimula la liberación de emociones y aporta un sentimiento de logro. El musicoterapeuta debe tener presente la importancia de la evaluación continua del individuo con el objeto de terapia, su desarrollo o, por el contrario, su retroceso. Lo que puede llegar a crear dificultad es realizar un proceso terapéutico continuado con el mismo o los mismos individuos, es decir, realizar con los mismos pacientes varias sesiones seguidas. Se deben tener claros los objetivos que se quieren conseguir para poder analizar los resultados.

Los conceptos de música estimulativa, preventiva, curativa, etc., no se encuentran en la naturaleza. Alguien dijo que la melodía regula la conducta de los sentimientos o que la armonía sintetiza los comportamientos espiritualizados. La música por medio del terapeuta individualiza su canal benefactor, es decir, así

la música puede estimular o deprimir; una melodía puede avivar sentimientos, emocionar o no.

La música como «medicina» puede prever y curar a un individuo, aunque no haya músicas específicas para estas tareas, como algunos pueden afirmar. Si así fuera los pacientes no acudirían a ninguna terapia, sino a una farmacia musical. Los musicoterapeutas son los encargados de la importancia para que se proporcione la música adecuada que aporte beneficios y remedios psicosomáticos a la humanidad. Todas las vías terapéuticas y procedimientos psicológicos tienen su por qué, su método y su filosofía, no deben depender las unas de las otras. Es la virtud de la música la que debe apreciar los cambios del individuo.

2.3. Recursos músico-terapéuticos

Hay niños con autismo que tienen la dificultad de realizar su primer contacto con el instrumento, un ejemplo sería golpear un tambor. Este tipo de dificultades se debe a la resistencia del niño para relacionarse con el exterior. Una vez superada esta barrera (dependiendo del tipo de paciente puede durar un largo periodo de tiempo), cuando el niño comienza a interactuar con el instrumento, se inicia un proceso cuantitativo y, poco a poco, cualitativo-rítmico. Otras variantes a este son las expuestas a continuación.

Ritmos con elementos. Los objetos serían cuerdas, cintas o pañuelos, individualmente con el terapeuta o en parejas. Un ejemplo de esta variante sería tapando y descubriendo partes del cuerpo mediante un ejercicio rítmico con pañuelos. Es muy interesante y enriquecedor para abordar situaciones de juego, ritmos, escenografía, teatro, etc.

Improvisaciones rítmicas. Esto se refiere a las improvisaciones para medir la capacidad activa y creativa del individuo. Con personas autistas de niveles bajos las improvisaciones pueden ayudar a descargar agresividad y a la experimentación de los sonidos creados por ellos mismos. Aunque debe tenerse en cuenta que no hay que dejar que aporreen el tambor u otro instrumento porque puede llegar al embrutecimiento y eso ya no sería una terapia.

Sonido. Es la otra parte constitutiva de la música. Utilizaremos sonido, no ruido. El sonido se puede aplicar terapéuticamente utilizando las distintas formas en que se presenta y en todas las variantes y componentes. Es importante que el terapeuta conozca y sepa definir conceptos relacionados con la música, como pueden ser la melodía, la música instrumental o vocal. Todas estas variantes y formas del sonido tienen un valor terapéutico muy especial. Por ello es muy importante conocer al máximo sus diferencias. Es experimentado que al niño con autismo le agrada la voz más que ninguna otra forma o presentación del sonido. Dentro de la voz, prefiere la tonalidad media grave. No admite la repetición continuada de

voces blancas ni sopranos, jamás, el sonido electrónico sinusoidal. Se sabe que el niño autista se relaja con músicas barrocas (entre otras). De las cualidades del sonido, el timbre juega el papel terapéutico más importante.

Música e intercomunicación emocional. Consiste en una concentración coordinada de sonidos, ritmos, respiraciones... donde el niño autista y el terapeuta comparten sensaciones, contactos con la realidad somática del otro, sincronizan movimientos. La tarea de averiguar la identidad sonora de cada individuo es esencial en musicoterapia, es decir, la concordancia de la música con el estado anímico del paciente, el instrumento adecuado... La utilización de la voz como elemento dinámico y relajado supone un contacto directo y cálido para el niño. El musicoterapeuta debe ser un artista de la voz, es decir, saber las alturas tonales, junto a las intensidades, para situar al niño en el límite de la frontera entre la ansiedad, el nerviosismo, la angustia... y la placidez, la serenidad y el recogimiento. Los niños autistas normalmente no soportan los sonidos agudos (estos tonos provocan que suelen taparse los oídos para poder aislarse), así que nunca se debe gritar a un niño con autismo.

Durante la terapia musical hay que reservar un periodo para el juego, canciones personales con nombre del paciente y su entorno familiar. Se puede utilizar una improvisación ordenada entre el terapeuta y los pacientes, el relato de cuentos y su escenificación. En relajaciones, la persona autista se adapta corporalmente al sonido concordante. Pero antes es muy importante permanecer a su lado, hablarle, susurrarle y combinar movimientos y ritmos que están sonando. De este modo el paciente asumirá la posición correcta con cada sonido, por ejemplo, el tumbarse en la colchoneta cuando sea la hora de relajarnos.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica en cuanto a musicoterapia y tratamientos de sujetos con autismo, se extraen conceptos clave, todos ellos relacionados con nuestra futura profesión como docente. Dichos conceptos son válidos para la profesión en sí o para la especialización en tratamientos musicales con niños con NEE. Entre ellos destaca la importancia del rápido diagnóstico; la comunicación, especialmente en el caso de un niño con autismo ya diagnosticado, ya que los padres son los que mayor información pueden aportarnos acerca de sus gustos, molestias o inquietudes, de este modo, la conexión entre el profesor o musicoterapeuta será más fácil de establecer. Debemos conocer a nuestro paciente; la música como un medio o herramienta efectivo para llegar a promover avances en la persona a tratar; la actitud del musicoterapeuta como algo muy importante e influyente en los resultados.

En cuanto a modelos se refiere a la hora de afrontar un caso de un niño/a con autismo, de todos los anteriormente tratados (Modelo Nordoff Robbins o de Musicoterapia Creativa e Improvisacional, Modelo GIM [Guided Imaginery and Music] o de Imágenes Guiadas y Música, Modelo de Musicoterapia Analítica, Modelo Benenzon y Modelo de Musicoterapia Behaviorista) no podría decantarme por ninguno en concreto, ya que considero que, a grandes rasgos, la combinación de aspectos o partes (según el caso) de todos ellos sería más efectiva que centrarse en un modelo solo. La utilización de los métodos (activo o pasivo) también dependerá del sujeto a tratar.

Otro de los factores influyentes que he considerado en una sesión de musicoterapia ha sido la conexión del individuo con su respectivo ISO, por ello y su importancia, la comunicación con los familiares es esencial. Como ha sido comentado con anterioridad, la actitud en el musicoterapeuta es algo muy importante para abordar un tratamiento, sea en este caso el autismo, ya que la empatía, la sensibilidad, la ilusión y el cariño hacen que el acercamiento y el entendimiento con el niño sea más fácil.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvin, J. (1997). *Musicoterapia*. Paidós Ibérica.
- Benenzon, R. (1995). *Manual de musicoterapia*. Paidós.
- Benenzon, R. (2000). *La nueva musicoterapia*. Lumen.
- Bruscia, K. (2013). *Definiendo Musicoterapia*. Amarú.
- Edgerton, C. L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31-62. <https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.31>
- Florenzano, R., Carvajal, C., & Weil, K. (1999). *Psiquiatría*. Editorial Mediterráneo.
- Katagiri, J. (2009). The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, 46, 15-31. <https://doi.org/10.1093/jmt/46.1.15>
- Madsen, C. (1972). *Research in music behavior modifyng*. Lansing Norfok.
- Poch, S. (1998). *Compendio de Musicoterapia*. Herder.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). *Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature*. Faculty of Education, Australian Catholic University.
- Thaut, M. H. (1987). A New Challenge for Music Therapy: The Correctional Setting. *Music Therapy Perspectives*, 4(1) 44-50. <https://doi.org/10.1093/mtp/4.1.44>

VILLANCICOS, TONOS DEL NIÑO Y OTRAS MÚSICAS ECUATORIANAS DE CULTO AL NACIMIENTO DE CRISTO

Villancicos, Tonos del Niño and Other Ecuadorian Music of Cult of the Birth of Jesus Christ

Jannet ALVARADO DELGADO 

Universidad de Cuenca (Ecuador)

RESUMEN: *Villancicos, chanzonetas, cachuas, chigualos, tonos del Niño cuencanos y tonos de Niño riobambeños* son revisados en este artículo como géneros y piezas musicales con sus propias estéticas y contextos, desarrolladas en el Ecuador como resultado de las intrincadas relaciones de poder musical entre las culturas occidental, indígena y afroecuatoriana; por lo que el objetivo general es considerar cada género o pieza musical dedicada al culto del nacimiento de Cristo como un elemento sonoro semiótico específico y no como parte de un conjunto de piezas, producto de variaciones de la música occidental. La metodología seleccionada para obtener el objetivo utiliza técnicas de la investigación etnográfica, musicológica, de análisis histórico diacrónico, sincrónico y semiótico, dando como resultado la identificación de elementos musicales singulares de gran riqueza transcultural en cada género; de igual manera se han reconocido significados de compleja diversidad, así como de realidades socioculturales desiguales, racistas y sexistas, pero también códigos de otros saberes. La discusión y las conclusiones ofrecen referentes para que cada género musical indagado sea reconocido como autónomo con su propia construcción sonora y estética.

Palabras clave: *villancicos ecuatorianos; tonos del Niño; estéticas autónomas; transculturalidad.*

ABSTRACT: *Villancicos, chanzonetas, cachuas, chigualos, tonos del Niño cuencanos and tonos del Niño riobambeños* are reviewed in this article

as genres and musical pieces with their own aesthetics and contexts, developed in Ecuador as a product of the intricate relations of musical power between Western, indigenous and Afro-Ecuadorian cultures; therefore, the general objective is to consider each genre or musical piece dedicated to the cult of the birth of Jesus Christ as a specific semiotic sound element and not as part of a set of pieces, product of variations of Western music. The selected methodology to obtain the objective uses ethnographic, musicological, historical, diachronic and synchronous and semiotic research techniques, resulting in the identification of singular musical elements of great transcultural richness in each genre; in the same way, they have been recognized meanings of complex diversity, as well as unequal, racist and sexist sociocultural realities, but also codes of other knowledge. The discussion and conclusions offer references so that each investigated musical genre is recognized as autonomous with its own sound and aesthetic construction.

Keywords: Ecuadorian carols; Niño tones; autonomous aesthetics; transculturality.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de géneros musicales ecuatorianos de culto religioso católico, en particular del nacimiento de Cristo, es el resultado del sincretismo de varias culturas en distintos momentos desde la conquista hispana; la imposición de cantos y formas instrumentales no solo perduró en parte, sino que aniquiló tradiciones sonoras antiguas y sus códigos civilizatorios; pero, a pesar de esa codigofagia, como diría Echeverría (2008), gestos rítmicos, interválicos, armónicos, organológicos, emocionales y simbólicos se han filtrado, manteniéndose y depurándose con características *sui generis* mediante formas sonoras propias; por lo que el objetivo general de este estudio es considerar cada género o pieza musical dedicada al culto del nacimiento de Cristo como un elemento sonoro semiótico específico y no como parte de un conjunto de piezas, producto de variaciones de la música occidental. En este trabajo, se considera cada forma sonora no solo desde el imaginario descriptivo del yo investigativo etnográfico establecido, sino desde el intento de comprensión semiótica de supervivencias transculturales. Los géneros mencionados en este trabajo son *villancicos*, *chanzonetas*, *cachuas*, *chigualos*, *tonos del Niño cuencanos* y *tonos de Niño riobambeños*; con énfasis en el *tono del Niño cuencano*, temática estudiada por varias décadas. La metodología de investigación utiliza técnicas de la investigación participativa y etnográfica, desde la perspectiva de Lila Abu-Lughod (1991) de etnografías particulares; técnicas de

análisis musical y musicológico y de diversidad semiótica. Como resultados se muestra la diversidad de géneros, ritmos y piezas musicales singulares, mimetizadas entre lo occidental, lo indígena y lo afroecuatoriano; mas no se presentan como imitaciones de formas europeas; sin embargo, las industrias culturales han homogenizado la oferta actual de *villancicos* de características tonales y ritmos *pop*, de estéticas norteamericanas, europeas o de rasgos tecnocumbieros que ocultan en buena medida los componentes de antigüedad y complejidad de los cantos y piezas revisadas en esta reseña. Por otra parte, grupos de la sociedad plural todavía los interpretan con nuevas propuestas estéticas e identitarias.

2. VILLANCICO

En el Ecuador, actualmente el término *villancico* hace referencia a un canto de alabanza al Niño Jesús, aun cuando posee una larga historia desde su origen hispánico, llena de distintos formatos poéticos y musicales con múltiples argumentos; revisemos brevemente algunos antecedentes de este. Precedentes del *villancico* religioso español se pueden considerar las *Cantigas de Santa María* de Alfonso X el Sabio (siglo XIII), en las que el rey juntó poesía y música modal en estrofas y estribillos; los textos de estas canciones podían contener indistintamente cualquier tema, no necesariamente religioso. En el siglo XV en España, el *villancico* adquirió un formato literario de estribillo en alternancia con varias estrofas o versos regulares, son populares los a tres voces. Son célebres los *villancicos* y canciones estróficas de Juan de la Encina (1468-1530) al igual que la polifonía de Cristóbal de Morales desarrollada en motetes, misas o magnífics. En el siglo XVII se incluyen en la Iglesia los *villancicos*; la presencia de Francisco Guerrero es notable en esta época, se incrementan los temas religiosos y el número de voces polifónicas. Conocida es la influencia que ejerció musicalmente el compositor español Juan de Araujo (1646-1712) sobre la música dedicada al Niño Jesús en varias zonas de América del Sur; aunque también recibió influencia local, puesto que llegó tempranamente a tierras colonizadas, hoy países como Perú, Bolivia, Panamá entre otros (García, 1981). Al escuchar registros de sus obras, como en «Los Coflades de la Estleya –Negritos a la Navidad del Señor»¹, se constatan el acento rítmico, líneas melódicas y texturales con características de géneros populares de Suramérica.

En Ecuador, uno de los trabajos de transcripción que exhiben *villancicos* dedicados a varios personajes de la religión católica, y al Niño Jesús en particular, es

1 Canal GCC – Grupo de Canto Coral & Nestor Andreccacci. (6 de marzo de 2022). *Los cofades de la estleya –negritos a la Navidad del Señor–*. Juan de Araujo [Archivo de video]. YouTube. <https://n9.cl/edzoxo>

el realizado y editado por Miguel Juárez y recolectado por el musicólogo Mario Godoy; esta recopilación de obras corresponde a lo que se consideraría como parte del Barroco musical ecuatoriano, siglos XVII y XVIII; están publicadas en *Villancicos, Romances y Chanzonetas. Archivo histórico de la Diócesis de Ibarra, Ecuador. Siglos XVII y XVIII* (2018). «Al Sol de la Tierra y el Cielo»² es un *villancico* a ocho voces al nacimiento de Jesucristo de Gonzalo Pillajo que se encuentra dentro del *Codex de Ibarra*, como se lo podría denominar a este catálogo.

Villancicos, chanzonetas y cachuas son formas musicales encontradas en países como Ecuador, Perú y Bolivia, con textos variados, incluido el religioso navideño. *Las chanzonetas*, piezas polifónicas festivas dedicadas a varios tiempos litúrgicos, están incluidas en el Archivo Histórico de la Diócesis de Ibarra, siglos XVII y XVIII. Una *chanzoneta* ecuatoriana anónima destinada al tiempo de Navidad es «Una Tonadilla Nueva», a cinco voces, justamente, transcrita y reconstruida por Miguel Juárez.

En el Virreinato del Perú, que comprendía los territorios de varios países ahora independientes, a fines del siglo XVIII, el obispo de Trujillo Baltazar Jaime Martínez Compañón recolectó imágenes, conocidas ahora como el *Codex Martínez Compañón* para enviar al rey de España, en el que se encontraban partituras de veinte piezas musicales, entre ellas algunas cachuas que son piezas dedicada al nacimiento de Cristo comparables a *villancicos*, como la «Cachua a Dúo o a Cuatro, con Violines y Bajo al Nacimiento de Cristo Nuestro Señor» o la «Cachua Serranita»³.

Dentro de la documentación *Yaravíes Quiteños* (1884) que enviara el ecuatoriano Juan Agustín Guerrero a Jiménez de la Espada, que a su vez fue presentada en el Congreso Internacional de Americanistas en Madrid en 1883, constan algunas *cachuas* del *Código Martínez Compañón*, como la «Cachua a Dos y a Cuatro al Nacimiento de Cristo Nuestro Señor»⁴, esta es una pieza dedicada al nacimiento de Cristo, también equiparable a un *villancico*.

Mientras en el siglo XIX el *villancico* ibérico iba restando su acogida en provecho de formas musicales religiosas más grandes como son el motete o la misa, en América Latina ocurre lo contrario, el *villancico* y las formas musicales religiosas cortas tienen un gran desarrollo y acogida en el sector ciudadano y en las

2 Canal Enrique Guerrero. (7 de marzo de 2022). *Al sol de la tierra y el cielo de Gonzalo Pillajo*. Ensemble Villancico, dirige Peter Pontvik. [Archivo de video] YouTube. <https://n9.cl/tich8p>

3 Canal ReyesBartlet (16 de diciembre de 2022) *Cachua Serranita*. Coral Reyes Bartlet. [Archivo de video]. YouTube. <https://n9.cl/6f4uo>

4 Canal Capilla de Indias – Tema (20 de diciembre de 2022) *Cachua a dos y a cuatro al Nacimiento de Cristo Nuestro Señor*. Codex Martínez Compañón. Ensemble Capilla de Indias. [Archivo de video]. YouTube. <https://n9.cl/910cw>

iglesias, en las que se podía componer quizás con más cuidado, sin prescindir de las formas grandes como la misa, el «Stabat Mater» o el motete.

En Ecuador, los *villancicos* mestizos que han germinado en el siglo XIX y XX en pequeños formatos han ido arraigándose sobre los ritmos y géneros musicales de salón, contando con peculiaridades sonoras patrimoniales de las culturas originarias que conservaron sus herencias sonoras. Algunas regiones se destacan por aportar sus propios *villancicos* tradicionales o géneros similares. Así, por ejemplo, en la provincia de Manabí y en otros sectores afroesmeraldeños despunta el *chigualo*, que es un canto y poesía popular que se interpreta en los velorios de los niños, festejando su camino al cielo; pero también se pueden entender como *villancicos* en homenaje al Niño Dios y se interpretan con gran fervor con instrumentos tradicionales como marimba, cununo o tambor originario, guasá –sonajero elaborado con semillas naturales– y, por supuesto, el canto responsorial o solista. Rosa Wila⁵ es una cantora importante de *chigualos* y otros géneros como *arrullos* y *alabaos*, vinculados a la religiosidad y al canto de cuna afroesmeraldeño respectivamente. Cuenta Justino Cornejo en *Chigualito-Chigualó* (1959) que en las celebraciones con *chigualos* se juntan lo divino y lo profano en un mismo espacio. Los textos poéticos populares y sencillos tienen características lingüísticas del dialecto afroecuatoriano; son muy conocidos por la comunidad, la misma que realiza velaciones masivas al Niño con el canto de *chigualos*, que también se mezclan en algunas ocasiones con los *villancicos* occidentales (este género amerita una esmerada investigación). En Chimborazo (provincia de la sierra centro del Ecuador) se destacan los *tonos de Niño riobambeños* y en Azuay (provincia de la sierra sur del Ecuador) los *tonos del Niño cuencanos* aludidos por Segundo Luis Moreno o el mismo Justino Cornejo por su importancia simbólica y originalidad; no obstante, algunos *villancicos* cuyos textos y música tienen influencia de siglos atrás, tanto ibérica como regional, han perdurado y resurgen todos los diciembre en toda ceremonia religiosa navideña: procesiones o Pases del Niño, novenas al Niño (rezos), misas, festivales y conciertos navideños; son entonados con instrumentos tradicionales y occidentales, cantados o reproducidos en equipos de audio (Alvarado, 2009). Una breve lista habitual de estas piezas es la siguiente: «Ya viene el Niñito», «Claveles y Rosas», «Dulce Jesús mío», «En Brazos de una Doncella», «Entre Pajas y el Heno» y «No Sé Niño hermoso», entre otros.

Es importante advertir que algunos *villancicos* populares tienen una larga usanza; sin embargo, como se ha verificado en el transcurso del tiempo, la tradición oral y auditiva, que pasa de boca en boca, de generación en generación y de territorio en territorio, ejerce cambios y modificaciones en texto, melodía,

5 Canal SÚMA Laboratorio Cultural. (2 de enero de 2023). *Chigualo* – Rosa Wila. [Archivo de video]. YouTube. <https://n9.cl/wh0vu>

modalidad y más aspectos técnicos e interpretativos según las dinámicas culturales de cada pueblo; antedichas estas aclaraciones comunes a toda tradición, se ha podido constatar (durante la investigación personal de varias décadas) que un mismo *villancico* anónimo ha sido atribuido a autores diferentes en distintos momentos de la historia; estas inconsistencias también se ratifican en algunos villancicos ecuatorianos, hagamos algunos acercamientos. El antiguo *villancico* «Dulce Jesús mío», del cual se tiene muchas referencias; consta en *La novena para el Aguinaldo - Aspiraciones para la venida del Niño Dios* escrita por el fraile ecuatoriano Fernando de Jesús Larrea (1700-1773); siendo en el Ecuador uno de los *villancicos* patrimoniales más sonados; también ha tenido un campo de influencia en Colombia, pues se lo canta rutinariamente en todas las Navidades como aguinaldo (villancico) colombiano⁶. «En el Archivo Histórico del Banco Central del Ecuador, existe un cuadernillo del siglo XVII-s. XVIII [...]. Una de las piezas insertas en el mencionado compilatorio es el conocido villancico *Dulce Jesús mío*» (Guerrero, 2002: 14).

En *Antología ecuatoriana: Cantares del Pueblo Ecuatoriano* (1892), el escritor Juan León Mera alude a varios cantos de Navidad para recordar la tradición, ahí se encuentran algunos ya conocidos: «Ya Viene el Niñito» (León Mera, 1892: 6), «Vamos Pastores» (1892: 7), «Desde el alto Cielo» (1892: 11), «Cay Chiri tutapi» (1892: 11), «En Noche tan fría» (1892: 13); se ha tomado el primer verso de las primeras estrofas de cada canto para nombrar a estos villancicos populares ecuatorianos. Todas estas reseñas nos exigen reparar sobre difundidas autorías poco justificables, vendría bien calificar a muchos de ellos como anónimos por su uso, antigüedad, estilos literarios y musicales. Este repertorio, junto a otros *villancicos*, se encuentran en la producción discográfica cantada por Los Pibes Trujillo, con arreglos y dirección de Segundo Bautista; está manufacturado por FEDISCOS de Guayaquil en 1977 (también grabado en otras empresas). La colección de *villancicos* que consta en el disco LP (larga duración) es atribuida, en su totalidad, con excepción de uno, al músico lojano Salvador Bustamante Celi. Los diez *villancicos* que constan en el disco son: «Claveles y Rosas», «Ya viene el Niñito», «Entre Pajas y el Heno», «Duerme Niño», «Lindo Niño», «Bienvenido Seas», «No Sé Niño hermoso», «Dulce Jesús mío», «Niño si el Amor», «Desde el alto Cielo» (Guillermo Garzón). El musicólogo Mario Godoy también hace una serie de puntualizaciones sobre los errores de autoría de las piezas en mención en su escrito *Villancicos patrimoniales del Ecuador* (2020)⁷. Ante estas aclaracio-

6 *El Colombiano*. (14 de mayo de 2022). En este diario se encuentra una nota de prensa del 15 de diciembre del 2020 que se titula «El Dulce Jesús Mío» suena hace 200 años, en el que refiere a este *villancico* y su relación con Colombia. <https://n9.cl/bdf29>

7 Godoy, M. (23 de diciembre de 2020). *Villancicos patrimoniales del Ecuador*. Facebook. <https://n9.cl/qlkfh>

nes, vale la pena reconsiderar la autoría de textos y música de algunos *villancicos* populares ecuatorianos, que, quizás por su acervo patrimonial, pertenecen a la categoría de anónimos.

2.1. Ritmos y formas de villancicos ecuatorianos tradicionales

Mediante la investigación participativa en actos de religiosidad popular, entrevistas, presencia en misas de Niño⁸, novenas al Niño, conciertos, reproducciones fonográficas, radiofónicas, multimedia, Pases del Niño, en suma, investigaciones realizadas con técnicas etnográficas y musicológicas, se han podido percibir algunas características formales y ritmos de *villancicos* ecuatorianos vigentes que son recreados permanentemente por devotos y músicos.

La estructura de los *villancicos* citados y otros responde al pequeño formato introducción A-B, con una idea musical principal. En algunas ocasiones, la introducción se replica como estribillo para anteceder a cada nueva estrofa del texto; también puede tener una sola parte A que se repite con diferentes estrofas o A-B; otros están estructurados por estribillos y estrofas acordes a los textos, poesía de arte menor. Existen también de tres temas cortos A-B-C, entre otras variedades.

Los ritmos mestizos ecuatorianos que utilizan los *villancicos* más populares son:

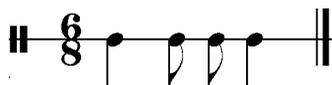


Figura 1. *Albazo*. Fórmula rítmica. (Transcripción de la autora).

Esta es una de las variantes del ritmo de *albazo*, género alegre, de fiesta indígena y mestiza. Piezas que comparten este ritmo son «Claveles y Rosas», «Desde el alto Cielo», «Dulce Jesús mío», «Cay Chiri tutapi» y muchos más.



Figura 2. *Sanjuanito*. Fórmula rítmica. (Transcripción de la autora).

En el ritmo de *sanjuanito*, desarrollado al norte y al sur del país, en varias nacionalidades indígenas, están «Ya viene el Niñito», «Bienvenido Seas», «No Sé Niño hermoso», «En Brazos de una Doncella», «Vamos a Buscar», «Canto de

8 Misas celebradas en honor a la imagen o escultura del niño Dios.

las Posadas». Hay que destacar que estos *villancicos* se pueden encontrar en otras versiones con otros ritmos.

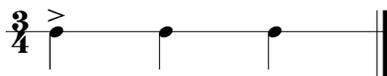


Figura 3. *Vals*. Fórmula rítmica. (Transcripción de la autora).

Siendo el vals un ritmo desarrollado en Europa, se desarrolló en Ecuador y América con estilos matizados de aires propios. «Entre Pajas y el Heno», «Lindo Niño», «Niño si el Amor» son algunos *villancicos* en tiempo de vals.



Figura 4. *Tonada*. Fórmula rítmica. (Transcripción de la autora).

La *tonada* es un ritmo mestizo de la sierra ecuatoriana. «Duerme Niño» es un ejemplo de *villancico* con este ritmo. Referencias de estos *villancicos* se puede encontrar en *Villancicos cuencanos y tonos de Niño* (Alvarado, 2012). Armónicamente los villancicos en buena parte son una mezcla tonal-modal, la pentafonía y sus relaciones de intercambios armónicos están presentes; aunque otros son tonales. La segunda parte, cuando existe, se desarrolla generalmente en la dominante o en la relativa de la tonalidad principal. La textura es, generalmente, homofónica, de canto con acompañamiento, con excepción de los que cuentan con arreglos polifónicos y orquestales.

Muchos villancicos son parte de la tradición oral ecuatoriana, por lo que su transcripción a partitura es provechosa para tener un sustento escrito y difundirlos para ser reinterpretados con diferentes versiones por las nuevas generaciones; no obstante, la práctica al oído es la habitual. Es necesario reconocer que la diversidad de ritmos populares mediáticos y comerciales ha hecho que los *villancicos* se presenten no solo con su ritmo tradicional, sino también como *cumbias*, *tecnocumbias*; y estilos fusionados con *rock* y géneros *pop*.

3. TONOS DEL NIÑO CUENCANOS

Como *tonos de Niño* o *tonos del Niño* se identifican canciones dedicadas al niño Dios en algunas regiones del Ecuador, igualmente se los conoce como

villancicos. En Cuenca (antigua capital cañari, cultura preinca), se han desarrollado, con prolijidad, piezas cortas cantadas e instrumentales para exaltar y lisonjear la figura del Niño Jesús y su nacimiento como símbolo y centro de la religiosidad católica. Tomando en cuenta que dicha religión con sus cultos fue la que se impuso con la conquista hispana, en detrimento de cualquier manifestación ritual que tuviera otros centros de alabanza divina, la música que se forjó desde el siglo XIX en adelante, a pesar de dicha imposición, resultó llegar a ser una fusión de sonoridades indígenas y occidentales, sustentada en prácticas rituales nativas y de trabajo que se apoyaban en cantos y responsos. Efectivamente, algunas actividades de siembra y cosecha mantienen todavía esta dinámica cantada como el *Jaguay* o fiesta de la cosecha en la provincia del Cañar o en la de Chimborazo. Estos breves antecedentes, y otros revisados más adelante, nos sirven para fundamentar el advenimiento de pequeñas formas musicales autónomas, que dieron lugar a los tonos del Niño cuencanos afianzados en la ciudad y en el campo, que ostentan un preciosismo peculiar manifestado en sus acentuaciones temporales, armonías con intercambios modales, melodías pentafónicas con modulaciones tonales inesperadas, ricas interpretaciones con instrumentos de la tierra y occidentales, con textos poéticos cuyos significados delatan la sabiduría popular antigua, así como la contrastante y desigual situación social y de género entre grupos de rasgos raciales y económicos opuestos.

Carlos Aguilar Vázquez, escritor azuayo, se expresó así acerca del *tono del Niño cuencano*:

Es cosa propia de la tierra, tiene el sabor de nuestros valles y de nuestras aguas. Huele con el aroma de nuestros jardines y de nuestros chagrillos; y en la Historia nuestra será Tono del Niño, por los siglos de los siglos [...] Ya vendrán nuevos tiempos. Tal vez desaparezcan para siempre, los Tonos del Niño; quizá los Pases se derrumben con toda su brillante policromía, el olvido; entonces el villancico, con versos de poetas cultos, interpretados por músicos de conservatorio, alegrará el nacimiento de otras navidades y otras esperanzas. (Alvarado, 2012: 121)

Examinando el término *tono*, es un polisémico de uso diverso en diferentes localidades del mundo. En la ciudad era generalizado hasta hace unas cinco décadas que se solicitara interpretar un *tono* o un *tonito* a los músicos de casa o a los foráneos, refiriéndose a una pieza musical cualquiera o a un canto dedicado al Niño Dios.

Rítmicamente, desde el siglo XIX se fue gestando un ritmo en hemiola, que caracterizaría el *tono del Niño cuencano* del siglo XX. El ritmo al que se arribó es:



Figura 5. Ritmo de *tono del Niño cuencano*. (Transcripción de la autora).

Tonos del Niño que se encuentran en este ritmo son, entre otros:

«Gloria Cantando en los Cielos»

Gloria cantando en los cielos (variación)

[A] **Allegro** M.M. ♩ = c. 110 Arreglo: Jannet Alvarado

Piano

Glo ria can tan doen los cie los mi les deán ge les es tán,

Figura 6. «Gloria Cantando en los Cielos». Fragmento. (Transcripción de la autora).

La estructura de este *tono del Niño* es A-B. Armónicamente, la parte A comienza con el V grado para después ir a la tónica; la parte B, que hace de estribillo, empieza con el VI grado, luego se articula con el III, V y I. Esta última progresión se asemeja a la de los *yaravíes* y otros géneros de tradición ecuatoriana.

El texto está conformado por octosílabos y su argumento glorifica al nacido con reiteraciones tiernas y bucólicas, sobre todo en el estribillo, que tampoco puede hacer faltar los diminutivos típicamente cuencanos, en este caso, Niñito:

Gloria cantando en los cielos
 miles de ángeles están
 anunciando paz al hombre
 si es de buena voluntad.

Estribillo

Ay, por Dios, vamos todos a Belén.
 Ay, por Dios, no perdamos tanto bien.
 ¡Tierno Niñito, dulce Jesús!
 ¡Dulce Niñito, tierno Jesús!

¡Tierno Niñito, dulce Jesús!
¡Dulce Niñito, tierno Jesús!
–De sus rebaños de ovejas
los pastorcitos llevando van
los más blancos corderitos
que en la pradera balando van.
–Todos vamos y corramos
hasta llegar a sus pies
llegando los besaremos
una y una y otra vez.
–Allí la dulce María
y el amable San José
dan al Niñito a los pobres
que le han ido a conocer.

«Hola Huiracocha»

The image shows a musical score for piano (Pno.) in 8/8 time, marked 'Allegro'. The score consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. The melody is written in a major key and features a characteristic hemiola rhythm. The accompaniment is written in a minor key and features a bimodal rhythm, with the label 'bimodalidad' placed between the two staves. The score is transcribed by the author.

Figura 7. «Hola Huiracocha», fragmento. (Transcripción de la autora).

Este *tono del Niño* lleva también el ritmo característico de hemiola y es célebre por antiguo, alegre y porque todavía se lo canta en muchas versiones. El texto no puede evidenciar mejor la aciaga realidad del indígena de la región; sin embargo, por cantar al Niño Dios, que en este caso toma el nombre de Huiracocha o Dios hacedor del mundo en la cultura inca, el devoto hace cualquier sacrificio. En esta pieza encontramos la sonoridad singular que le da la bimodalidad en algunos pasajes, como en el primer compás; es decir, coinciden verticalmente en el tiempo la tonalidad mayor en el acompañamiento y la menor en la melodía, que también se la puede asociar con la escala pentafónica. Muchos *tonos del Niño* y otros géneros ecuatorianos gozan de esta particularidad.

Estructuralmente, este *tono del Niño* tiene una sola parte con una pregunta y una respuesta de cuatro compases cada una. Armónicamente, el V y I grado se presentan permanentemente; en la pregunta siempre está planteada la bimodalidad en el espacio que ocupa la dominante, y el ritmo melódico se desarrolla en concordancia con los acentos de los versos del texto.

«Hola Huiracocha» (fragmento del texto tradicional)

¡Hola Huiracocha!
nada me digáis,
que soy indiecito
de San Sebastián.
En ayunas vengo
y sin almorzar
a la gran vigilia
de la Navidad.
A este hermoso Niño,
Niño de achalay,
luego que él nazca
yo lo he de cargar.
Porque cuando veo
fiestas de pascual
queda la cabeza
llagalatalag.

«De la Milicia del Cielo», «Niño tan bonito» y muchos más se tocan en esta versión rítmica típica; no obstante, también se los ha encontrado escritos en cuadernos de maestro de capilla con un diseño rítmico-melódico anterior al analizado, que viene desde el siglo XIX o antes, dando paso en el XX al que hemos revisado, es el de tres corcheas por cada tiempo. El instrumento de teclado y fuelle que interpretaba era generalmente el órgano o el armonio, al que se lo trasladaba con facilidad a diversos espacios de la ciudad.



Figura 8. Otro diseño rítmico melódico del acompañamiento del *tono del Niño cuencano*.
(Transcripción de la autora).

Es un modelo rítmico-melódico que está basado en el arpeggio del acorde acompañante. En el siguiente ejemplo se observa la transcripción de por el maestro Jhoffer Mora, quien fue maestro de ca «Yo te Adoro Jesús mío» pilla de la iglesia de Santo Domingo y de la Catedral (nueva) en Cuenca (siglo XX). Presenta bimodalidad en el tercer compás como en el caso de «Hola Huiracocha», pues, el acompañamiento está en la mayor y la melodía cantante en la menor; además, la escritura no contiene articulación de fraseo, por lo que al interpretarlo hay que apelar a los acentos del texto y a la tradición oral.



Figura 9. Fragmento de «Yo te Adoro Jesús mío», tomado del cuaderno de villancicos del maestro de Capilla Jhoffer Mora, en Alvarado (2012).

«Peregrino Jesús mío» es otro *tono del Niño* de la misma estructura rítmica de seis corcheas, tres en cada tiempo; muchos otros están escritos así. José María Rodríguez, Amadeo Pauta, Luis Pauta, Rafael Carpio y más maestros de capilla compartieron este esquema en el siglo XIX y parte del XX. Es de destacar lo expresado por Carpio sobre el *tono del Niño cuencano* en *Florilegio del villancico tradicional cuencano*: «Si tiene mérito mi trabajo, es este: preservar y fijar –quizás definitivamente– el espíritu y el cuerpo del villancico tradicional cuencano, preciosa herencia vernácula que ojalá no se deprede nunca más» (1987); sin embargo, la dinámica de la tradición ha plasmado variaciones rítmicas, melódicas e instrumentales que quizás lo han enriquecido; pero no ha desaparecido. Las grabaciones de interpretaciones de *tonos del Niño* durante el siglo XX recogen la versión rítmica actual; aunque en bandas institucionales, bandas de pueblo, grupos de cámara u orquestas sinfónicas, ambas figuraciones suelen superponerse formando una textura polifónica como base armónica y rítmica del canto principal.

3.1. Otras características del tono del Niño cuencano

Las voces que cantan habitualmente estos tonos buscan registros agudos. De igual manera en los conventos como en el del Carmen de la Asunción o en el de las Conceptas, las monjas cantan con estilo popular a dos voces con intervalos

JANNET ALVARADO DELGADO
VILLANCICOS, TONOS DEL NIÑO Y OTRAS MÚSICAS ECUATORIANAS
DE CULTO AL NACIMIENTO DE CRISTO

Mamita María - Taitito Jesús Dr. Rafael Sojos

Villancico, estilo indígena tradicional - Música de *Uyu Chitichit*

Tempo *allegretto*.

Tambor

Voz

Mi ca cu yur an ta ru no tu can gui eio to ta en quish pa

ur si' cau cau si' Kay pu ra tu to pi uñar can mi si

en sey huan pu yu huan chug cau cau gui si.

Figura 10. Facsímil de la partitura del villancico «Mamita María-Taitito Jesús», de Rafael Sojos. (Archivo del Conservatorio Nacional [público] José María Rodríguez, Cuenca).

de tercera a más de preferir tesituras agudas con acompañamiento de teclado; esta propensión a utilizar voces agudas es una influencia de los cantos indígenas, que en muchas comunidades originarias del Ecuador es la directriz melódica. También se ejecutan con bandas y orquestas de forma instrumental sin canto, sobre todo en los Pases del Niño y en ceremonias de alabanzas en Navidad. Por otro lado, la complejidad del ritmo en hemiola que tiene cinco acentos dentro de dos compases de 6/8 ha sido comparada con otros tipos de danzas foráneas como el *zortzico*, danza española de cinco tiempos de igual valor entre ellos; evidentemente no corresponde a la organización rítmica del *tono del Niño*, puesto que, en este, los acentos rítmicos no son de igual valor. Rafael Sojos compuso «Mamita María-Taitito Jusé» con cinco tiempos iguales y como subtítulo colocó «Villancico –estilo indígena tradicional–». Con esta obra Sojos participó en un concurso de *villancicos* que era común en la ciudad en la década de los cuarenta con el seudónimo «Aya chilchil».

3.1.1. Instrumentación e interpretación

Arreglos musicales con distintas propuestas y fusiones se han realizado con los *tonos del Niño*, «Festejemos todos» ha sido interpretado en fusión con el *rock* por el grupo La doble, y grabado en CD junto con otros *villancicos* en el año 2013 como un modo de expresión de las nuevas generaciones. Orquestas de mediados de siglo, como la Típica Ortiz, hicieron un trabajo lleno de colores tímbricos, «Velación en Todos Santos» de Carlos Ortiz o «Virgen de la Navidad» de Enrique Ortiz fueron grabados por la Típica Ortiz con las voces del dúo infantil de las hermanas Carrasco Ayala con acompañamiento de acordeón, piano, contrabajo y violines, grupo de música tradicional que protagonizó durante varias décadas del siglo XX la música popular en la ciudad. El canto de las niñas a dúo está ubicado en una tesitura muy aguda, característica cercana a los cantos de algunas nacionalidades indígenas nativas. La armonía, como ya se ha anotado, goza de mixturas tonales y modales muy curiosas, como es la que caracteriza a «Oh Jesús tiernequito»⁹; y otros, como «Belén lllactapi» («La Tierra de Belén»), villancico de estética cañari pentafónica.

Orquestas sinfónicas de la ciudad interpretan los *tonos del Niño*. José Castellví Queralt, director de la Orquesta de Cuenca desde los años setenta hasta los noventa, incluía con predilección estas obras con arreglos de Carlos Ortiz Cobos o Leopoldo Yanzaguano, que destacaban la rítmica en hemiola. Las versiones

9 Canal Emperatriz. *Tres tonos del Niño cuencanos siglo XIX*. Villancicos ecuatorianos. Investigación Jannet Alvarado. (4 de junio de 2022). *Oh Jesús tiernequito, Peregrino Jesús mío, festejemos todos*. Canto Sandra Argudo y Juan Carlos Cerna. [Archivo de video]. YouTube. <https://n9.cl/gfcgg>.

resultantes tenían instrumentaciones en las que sobresalían melodías con cuerdas frotadas y acompañamiento en *pizzicato*; el redoblante siempre cumplía con las figuraciones del tono en estudio para insistir en la característica principal del estilo. Es necesario comentar que Castellví organizaba festivales y concursos de *villancicos*, lo que aportó en buena medida a la creación y difusión de *tonos del Niño cuencanos*. La Orquesta Sinfónica de la Universidad de Cuenca actualmente también los interpreta junto con coros que participan *a capella* o con acompañamiento. No faltan los grupos con instrumentos andinos de herencias arqueológicas como el rondador, el pingullo, la antara, la quena y el bombo.

Las bandas formales o las conocidas como bandas de pueblo no pueden faltar en los Pases del Niño tocando *tonos y villancicos*, cumpliendo con toda su significación cultural, simbólica, social y religiosa; aunque no todos los asistentes a los Pases son creyentes. Como en toda música de tradición oral, el aprendizaje es al oído, si bien algunos miembros de bandas tienen formación académica. Comentó Manuel Pacho¹⁰, director de una de las bandas del pueblo de Baños por el año 2012: «Cada músico se encarga de una línea melódica o armónica y va aportando con su creatividad basada siempre en la interpretación tradicional en concordancia con el director».

Los grupos de cámara son quizás los más numerosos y variados, encontramos grupos de profesionales y de aficionados con diversos formatos instrumentales. Grupos de batucadas, formatos modernos y grupos con instrumentos ancestrales o copias de ellos también se observan y escuchan en Pases del Niño; así como en recitales en la ciudad tocando *villancicos y tonos del Niño*.

3.2. Maestros de capilla

El maestro de capilla, conocido en Cuenca como «maestro capilla», era el personaje encargado de tocar y a veces crear *villancicos y tonos del Niño*. Una lista considerable de ellos tocaba en las iglesias cuencanas en siglos anteriores: Martín Gárate, organista de la catedral por las primeras décadas del siglo XIX; Manuel Coronel; Felipe Salamea; Hermenegildo Parra; luego, José Nicolás Rodríguez; José María Rodríguez; Miguel Morocho; Manuel María Saquicela, y más. En el siglo XX algunos músicos ejercieron el oficio de maestros de capilla en algunas iglesias de Cuenca: Luis Arcentales, Luis Barbecho, Víctor Sinchi, Manuel Orellana, Vicente Chamba, Manuel Guailas, entre otros. Víctor Mejía nos compartió hace un par de décadas algunas experiencias sobre *villancicos y tonos del Niño cuencanos*; Mejía¹¹ se deleitaba al interpretar los *villancicos* cuencanos, y mencionaba que el auténtico *tono del Niño cuencano* es aquel que posee el diseño rítmico en hemiola

10 M. Pacho, comunicación personal, 5 de febrero de 2012.

11 V. Mejía, comunicación personal, 15 de julio de 2009.

distribuido en dos compases de 6/8. Comentaba que Rafael Sojos Jaramillo, su profesor por los años 60, señalaba que efectivamente en Cuenca se generó el «auténtico tono del Niño», refiriéndose al de las características ya señaladas. Mejía tomaba tan en serio el oficio de tocar este repertorio y tocarlo bien, que no estaba de acuerdo que, para el 2009, en algunas iglesias de la ciudad improvisen *villancicos* con despreocupación, jóvenes que apenas tocaban sus guitarras y cantaban, «eso no debería ocurrir, no son profesionales, son *pachilla*»¹², concluye Mejía, quien además tocaba música tradicional en piano y acordeón y era contrabajista de la Orquesta Sinfónica de Cuenca.

3.3. Texto literario y música

La gramática y la sintaxis poética tienen correspondencia con el fraseo musical en los *tonos del Niño*; la oración y los acentos de los textos generalmente se imponen sobre la melodía, aunque hay excepciones en las que el acento de una sílaba coincide con una nota grave en lugar de con una nota aguda como sería lo usual en una canción. La creatividad artística y las herencias culturales de otros idiomas salen a relucir en estas entonaciones, un ejemplo de estas particularidades se encuentra en el estribillo del *tono del Niño* «En la Milicia del Cielo»:

disque dices niño bonito (se canta bonitó)
que te ha traído niñito (se canta niñitó)
el amor que tienes niñito (se canta niñitó)
a los mortales niñito (se canta niñitó)

El diminutivo es una característica principal en el habla cuencana no solo para señalar la reducción de proporciones de todo lo que suena con la utilización del morfema de diminutivo, sino para demostrar ternura, cariño, consideración, amabilidad y familiaridad. Por lo que no puede faltar su uso al referirse o cantarle al Niño Dios o a sus atributos, prendas y pertenencias. El *tono del Niño* «En noche tan fría» recurre a una curiosa fusión entre versos en castellano y quichua que muestra una transculturalidad. Un fragmento tomado de *Cantos de Navidad* de la Biblioteca Campesina del Cañar (1994) de este poema del saber popular manifiesta:

En noche tan fría
huiñashcanguimi,
a la escarcha y hielo, Niñito,
ruparicunmi.

12 *Pachilla* significa que no vale nada.

Tiernas lagrimitas
huacacunguimi,
tu corazoncito, Niñito,
ruparicunmi.

Tres reyes de oriente
adorangami,
y otro rey tirano, Niñito,
llaquichingami.

No se pueden dejar de mencionar algunos aspectos semióticos de los textos, que señalan y develan complejas relaciones psicosociales y económicas de poder surgidas de las imposiciones coloniales de raza y sexo. La subalternidad del indígena, la mujer, la pobreza, así como de grupos sociales campesinos, se reflejan en los textos, que también evidencian patrones heterosexuales con mensajes sexistas, racistas y misóginos (Alvarado, 2020). El objeto de adoración navideña es generalmente un Niño blanco, ojos claros y pelo rubio; gran parte de las esculturas e imágenes del Niño tienen esas características ligadas al blanqueamiento que no solo se relacionan con el prototipo del color de la piel, sino con las formas de pensamiento neocolonizadoras dominantes de inequidad (Echeverría 2008). De igual manera, en la música relacionada con lo nacional, incluidos algunos *villancicos*, también se extiende el dominio de la estética occidental. La música en gran parte se ha rendido ante las trampas del nacionalismo (Fanon, 2009) que encubre saberes ancestrales; a pesar de todo y en menor medida, han florecido una música, un pensamiento y un comportamiento autónomo y crítico, producto del mestizaje, que han generado imaginarios artísticos y artesanales propios que están propiciando el reconocimiento y la valoración de otros paradigmas culturales.

3.3.1. La poética popular del *villancico*

Es oportuno citar algunas conclusiones más al respecto, redactadas por el escritor Oswaldo Encalada Vázquez, quien fue parte del Proyecto de Investigación *Estudio musicológico y etnomusicológico del Pase del Niño en Cuenca*, proyecto ganador del IX Concurso de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cuenca (2010), dirigido por quien suscribe.

Respecto a la poesía popular de villancicos y tonos del Niño, Encalada precisa algunas características:

Presencia abundante de diminutivos. La expresión popular, hasta hoy, recurre a su uso y, a veces, hasta el abuso:
«Tan bonito, que niñito tan hermoso». (Yo te adoro, Jesús mío).

«Ven a nuestras almas, niño,
Ven no tardes tanto». (Dulce Jesús mío).

«Duerme, niño, muy quietito». (Duerme, niño).

Si el diminutivo es un apreciativo que sirve para señalar afectuosidad, aprecio y, sobre todo, una relación de gran cercanía emotiva con lo nombrado, [...] precisamente eso se percibe en el villancico: un deseo y una realidad de gran afecto y proximidad con el Dios recién nacido y con su imagen.

En lo tocante a las figuras literarias, al villancico y al poeta popular no se les puede pedir ni metáforas ni sinédoques, ni sinestesias o encabalgamientos. La expresión popular es directa [...]; aunque, cargada de mucha afectuosidad. Lo único que hemos encontrado explicitado es una oposición conceptual como es el caso de

«Yo te adoro, Jesús mío,
Mi Dios padre y tierno infante». (Yo te adoro, Jesús mío).

La oposición se establece entre *Dios padre*, que es, al mismo tiempo *tierno infante*, oposición fácilmente salvable porque Dios es Dios.

Si bien no podemos hallar figuras literarias, lo que sí existe y en abundancia es la rima, y la razón –más que literaria– es que la rima es una ayuda para la memoria y el aprendizaje.

Ejemplo:

«Niño, si el amor te hace padecer
No vengas de noche, niño, ni al amanecer».

Nuestra cultura es mestiza y esta realidad es mucho más evidente y más fuerte cuando se trata de la cultura popular: alimentación, costumbres, cosmovisión, lengua; y como era de esperarse, el mestizaje está también presente en la expresión lingüística del villancico.

«Cay chiri tutapi
Huiñashcanguimí;
Casahuan, shullahuan
Chucchucunguimí.

Cuyaylla huiquita
Huacacunguimí;
Ñatag shunguyquica
Ruparicunmí».

Traducción:
«En noche tan fría
Nacidito estás,
Entre escarcha y hielo,
Que te hacen temblar.

Tiernas lagrimitas
Viertes; pero ya

Tu corazoncito
Arde sin cesar».

3.4. Compositores y compositoras

Los *villancicos* y *tonos del Niño* tradicionales son en su mayoría anónimos; pero también se conocen compositores y compositoras a más de los maestros de capilla de los siglos anteriores. Integran la lista de los del siglo XX Rafael Sojos, Carlos Ortiz Cobos, César Mosquera, Rubén Mosquera, Rafael Carpio, Leopoldo Yanzaguano, Arturo Vanegas, Aurelio Alvarado, entre otros. Partituras de estos autores se encuentran en la biblioteca patrimonial del conservatorio José María Rodríguez, en propiedad de familiares de los músicos y en archivos particulares de investigadores. Está invisibilizado el trabajo de composición, transcripción e interpretación que realizaban y realizan las monjas en los conventos, como en el monasterio de las Conceptas; ellas poseen archivos de manuscritos por investigar, no pueden faltar cantos al Niño para la época de Navidad en su listado, las obras en su mayoría son piezas homofónicas. Un trabajo de investigación y grabación con versiones nuevas de *tonos del Niño cuencanos* del siglo XIX es el que consta en el CD de audio *Tonos del Niño Cuencanos. Siglo XIX*, con interpretación vocal de Sandra Argudo y Juan Carlos Cerna e interpretación instrumental, arreglos e investigación de quien suscribe este trabajo. Las obras grabadas son: «Hola Wiracocha», «Oh Jesús tiernequito», «Gloria Cantando en los Cielos», «Mi Dios humanado», «Zagales a prisa», «Festejemos todos», «En Noche tan fría», «En el Portal de Belén», «Tono del Niño tradicional» (instrumental), «De la Milicia del Cielo», «Peregrino Jesús mío», «No te Demores Madre» (texto de Oswaldo Encalada y música de Jannet Alvarado) y «La Cuna de Luz» (texto de Oswaldo Encalada y música de Jannet Alvarado). No solo se ha compuesto música de estilo tradicional, sino también académico y contemporáneo tomando como base estética los *tonos del Niño*. Estudiantes de la Universidad de Cuenca y aficionados también han compuesto *tonos de Niño*.

3.5. Tonos y Pases del Niño

Los espacios en que lucen más el *tono del Niño cuencano* y los *villancicos* tradicionales en la ciudad son aquellos en los cuales se desarrollan las actividades relacionadas con la Navidad católica; pero hay que resaltar un evento escénico, dancístico y musical cuya performatividad simboliza la fe popular al nacimiento de Jesús que es el Pase del Niño o procesión, cuyo centro de alabanza e interés es la escultura del Niño que simboliza a Jesús con todos sus misterios religiosos. Estas procesiones también tienen su historia, surgieron en el campo, con la simplicidad de sus textos antiguos de sabiduría popular; con la música de otros

ordenamientos interválicos que luego se adaptaron a la afinación diatónica occidental; los instrumentos musicales pasaron de los redoblantes, pingullos, quipas y bocinas a mezclarse con la guitarra, violín, armonio, mandolinas y demás instrumentos de origen europeo y tecnología moderna.

Las procesiones se llamaban Entrego o Entrega antes de tener el nombre de Pase del Niño a finales del siglo XIX. Se constituían en una fiesta inicialmente familiar en la que intervenían sobre todo los niños de la comunidad revestidos de trajes de los personajes de las diferentes culturas ecuatorianas que iban bailando por las calles en un acto entre profano y religioso. Las calles quedaban llenas de «chagrillo» o pétalos de flores de todos los colores; tras de ellos iban los grupos de músicos con sus propios instrumentos y luego con la banda de músicos del pueblo que acompañaban hasta el final de la pequeña peregrinación, que se preparaba con todo un año de anticipación, empezando con la elección de sacerdotes que organizarán la festividad para el año siguiente; pero la celebración no terminaba ni termina en la Procesión. La confección del pesebre o Nacimiento era y es otro acontecimiento de fe, que incluía el rezo de novenas y la realización de misas y más oraciones con la inclusión de *villancicos* de la tierra.

El poeta regional Rigoberto Cordero y León describe con máximo lirismo (1950) algunos momentos de Adviento de la Navidad, propiamente los de finales del siglo XIX a mediados del XX; así, por ejemplo, relata el colorido conjunto de personajes del pesebre en estos términos:

[...] se pone lo mejor de la juguetería, en desorden y contraste deliciosos: la muñeca parisiense de porcelana y el pastor judío de luengas barbas y tosco cayado; el húsar en fiero caballo y el indio de poncho a rayas rojas y azules; las mariposas de cartón y los loros de regiones cálidas, el oso de la Siberia y el león de las tierras africanas; el asnillo y el buey junto al tigre y la serpiente... Hermandad universal soñada por Jesús, poetizada por Francisco de Asís, y realizada solo en los Nacimientos. (Cordero y León, 1950: 14)

Acerca de los *tonos del Niño cuencanos*, concluye con términos no musicales ni musicológicos, sino con las impresiones de la percepción sensible:

Los Tonos del Niño encarnan, como ninguna otra música, la poesía más poética del pueblo morlaco, porque son reacciones de su alma sentimental frente al hecho más grande del tiempo: el nacer de un niño que había de ser paz florecida en corazón... Yo los escucho en las amanecidas de Cuenca, bajo los cielos rubricados de jilgueros, y siento en el lama mi raíz morlaca auténtica, y me tiemblan las lágrimas en las pupilas [...]. (1950: 24)

Actualmente los Pases del Niño continúan celebrándose en la ciudad, con la diferencia de que los personajes no son solamente niños y niñas del campo, sino

la sociedad toda, que se siente convocada a protagonizar los Pases o Pasadas del Niño representando escenas del misterio de la Navidad; bailando danzas de las diferentes culturas ecuatorianas, o tocando todo tipo de *villancicos*, y, por supuesto, *tonos del Niño cuencanos*. El *Pase del Niño Viajero* ha sido designado Patrimonio Cultural Inmaterial del Ecuador en 2008 por su esplendor y originalidad, al que asisten no solo cuencanos todos los 24 de diciembre, sino actores de todo el país y de fuera de él, de todas las edades y sectores sociales, revestidos con trajes; sobre todo de las etnias ecuatorianas, para participar con carros alegóricos, mayorales (personajes sentados en sus caballos ostentando adornos, frutas, bebidas y comida típica), grupos de danza, de música; caminando, bailando, escenificando y cantando en una velada cultural de creyentes o no creyentes, sacra y profana; los espectadores no caben a lo largo de las calles céntricas de la ciudad por donde se despliega el Pase para constatar la gran fiesta llena de contrastes.

4. TONOS DE NIÑO DE RIOBAMBA

De manera muy resumida daremos algunas referencias de los *tonos de Niño de Riobamba*, capital de la provincia del Chimborazo, ubicada en el centro de la sierra ecuatoriana. Este sector del Ecuador está habitado en buena parte por varias comunidades indígenas que han mantenido rituales y fiestas ancestrales llenas de sonoridades antiguas, entre las que se insertan ceremonias sincréticas religiosas como las de la alabanza al Niño Jesús en tiempos de Adviento, en Navidad y en la Epifanía. También se solemniza este culto con Pases de Niño, procesiones con sus particularidades y ritmos nativos locales como *sanjuanitos*, *tonadas*, *albazos*, *yumbos*, entre otros; en el siglo XX se desarrollan los *tonos de Niño de Riobamba*, piezas creadas en compás de 6/8 como muchos géneros ecuatorianos, pero con su propio estilo y disposición de acentos. El musicólogo Mario Godoy, oriundo de Riobamba, señala como diseño rítmico del *tono de Niño* una frase de cuatro compases con su pregunta y respuesta tonal de dos compases cada una. Godoy proporciona un ejemplo completo a dos voces, porque así es como está conformado este ritmo. Todo Pase de Niño goza de piezas con este ritmo como parte de su paisaje sonoro.

JANNET ALVARADO DELGADO
 VILLANCICOS, TONOS DEL NIÑO Y OTRAS MÚSICAS ECUATORIANAS
 DE CULTO AL NACIMIENTO DE CRISTO



Figura 11. Modelo rítmico del Tono de Niño riobambeño señalado por Mario Godoy.
 Fuente: Texto inédito de Mario Godoy *Tonos de Niño, danzantes, diablitos, curianguines, jaguares, sacharunas, auto sacramentales y loas.*

Constatamos también la presencia de otro ritmo tradicional en el Pase de Niño riobambeño, en el compás 6/8, con diferente acentuación, es la tonada, que varía notablemente del anterior *villancico* examinado; aunque mantiene el mismo compás.

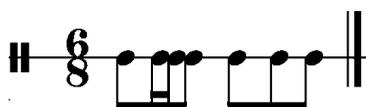


Figura 12. Ritmo de tonada. (Transcripción de la autora).

Estos dos modelos rítmicos no solamente generan la música del Pase de Niño riobambeño, sino las danzas con sus pasos específicos, de gran elegancia y originalidad. En el siguiente ejemplo se señala el acento que realizan los pies derecho e izquierdo en la primera y en la segunda danza. En la primera se alterna el pie de inicio, primero el derecho y luego el izquierdo. En la segunda se repite la misma secuencia.



Figura 13. Secuencia del movimiento de los pies en la primera y segunda danza del *tono del Niño riobambeño*. (Transcripción de la autora).

Con estas danzas, el cuerpo ejerce una importancia transversal dentro del Pase de Niño riobambeño declarado Patrimonio Cultural Inmaterial del Ecuador desde 2018; un cuerpo revestido y cubierto con máscara su cara comunica códigos relacionados con cada personaje que representa, así como un discurso identitario de la cultura popular, en el que la identidad es «la propiedad por la cual un grupo se constituye como una unidad específica en sí y para sí» (Espinoza, 2000: 13). El movimiento corporal se efectúa a partir de los acentos marcados, que en el Pase de Niño se juntan polirrítmicamente en las dos danzas a la vez, con la finura de la performance de sus personajes llenos de significados, emociones e información. En el *Pase del Niño Rey de los Milagros*¹³ coexisten estas danzas y otras de varios sectores del Ecuador. Un *tono de Niño riobambense* que comparte la primera fórmula es justamente una pieza con el mismo título de Mario Godoy¹⁴.

Un componente imprescindible en los Pases de Niño de Riobamba es la participación de los personajes patrimoniales del sector indígena y mestizo con sus máscaras, que intervienen danzando activamente y desempeñan un rol simbólico de complemento a la glorificación al Niño. Mencionemos sucintamente a estos personajes puesto que se han estudiado con detalle entre los investigadores de la zona. Entre los personajes más notables están: el Diablo de Lata (Diablito de Lata), que se expresa con su refinado traje y baile representando el bien y el mal. El Curiquingue, que representa el ave de su mismo nombre. Los Danzantes de Yaruquíes, que dan fe de la presencia de las manifestaciones dancísticas anteriores a la conquista, de alabanza al sol y a la luna. El Perro y el Payaso, que desempeñan funciones similares de protección a la escultura del Niño. El *Sacha Runa* u hombre de las montañas es el defensor ancestral de la naturaleza, con su indumentaria que se asemeja a musgo, al verde de la naturaleza, hace piruetas en el Pase de Niño, mientras los demás personajes danzan.

La música mestiza revisada, así como los personajes de la fiesta del Pase de Niño riobambeño, utilizan como centro de interés trascendental el nacimiento de Jesús como móvil para exponer un sincretismo religioso cultural peculiar. La formalidad dramática con que se toman los participantes sus papeles y sus roles, la devoción y el derroche de riqueza simbólica contrastante entre lo sagrado y lo profano, la naturaleza, los protagonistas de una cultura e historia ancestral presente de esta procesión, no es lo único que tiene lugar en la provincia del Chimborazo, los rituales y las ceremonias que se mantienen en toda la provincia dan cuenta de otras músicas y otros órdenes de pensamiento que permanecen, se mezclan y se transforman; no pueden faltar en la procesión del Pase de Niño de

13 Canal Iván Pilco Llerena. *Pase del Niño Rey de los milagros*. (25 de marzo de 2022). [Archivo de video]. YouTube <https://n9.cl/bgu1f>

14 Canal Mario Godoy. *Tono de Niño riobambense*. (24 de marzo de 2022). [Archivo de video]. YouTube <https://n9.cl/qyrbd>

Riobamba (como en muchas otras manifestaciones tradicionales ecuatorianas) los ritmos expuestos en fusión con la *cumbia*, la *tecnocumbia*, que han rozado a gran parte de los géneros tradicionales ecuatorianos convirtiéndose en otros referentes de la modernidad sonora ecuatoriana y latinoamericana.

5. RESULTADOS

Mediante esta investigación, el objetivo de considerar cada género o pieza musical (ecuatoriana) dedicada al culto del nacimiento de Cristo, como un elemento sonoro semiótico específico y no como parte de un conjunto de piezas, producto de variaciones de la música occidental, ha arrojado como resultado la caracterización propia de *villancicos*, *chanzonetas*, *cachuas*, *chigualos*, *tonos del Niño cuencanos* y *tonos de Niño riobambeño*; lo que ha permitido proponer una distinción multicultural entre ellos en relación a su autonomía sonora y a sus significados socioculturales y religiosos específicos, partiendo tanto de la réplica de formas musicales occidentales como de reconstrucciones sonoras originarias y mestizajes sonoros, que llegan con claridad a cada receptor de cada grupo social, que decodifica claramente el contenido signico del sincretismo festivo y religioso.

6. CONCLUSIONES

Quedan abiertas la investigación y la discusión sobre las músicas en estudio, así como de sus significados, cuanto más, si algunas parten de la imposición de *villancicos* y otros géneros hispanos con cualidades técnicas y expresivas definidas, depositadas en los territorios conquistados, como la forma de práctica musical única e indiscutible para la veneración de los personajes divinos de la religión católica, en este caso centrada en el nacimiento de Cristo y también en la exclusión de códigos civilizatorios de pensamiento y comportamiento ritual de los pueblos nativos. No obstante, los paisajes sonoros, prácticas rituales, de convivencia, de transmisión de conocimiento, de trabajo y de fiesta de las culturas originarias que lograron trascender fueron tan contundentes que consciente o inconscientemente fueron parte de la construcción de sus propias formas sonoras autónomas de alabanza, que son justamente las que se incluyeron en los géneros y piezas revisadas. Estas ameritan continuar con una investigación profunda para comprender su cimentación desde contextos antropológicos, étnicos, musicales y de consumo; creando una hermenéutica adecuada para decodificar sus secretas experiencias culturales anteriores. De esta manera se ha sustentado el objetivo de considerar cada género o pieza musical dedicada al culto del nacimiento de Cristo como un elemento sonoro semiótico específico y no como parte de un conjunto de piezas, producto de variaciones de la música

occidental, mediante un trabajo metodológico etnográfico, musicológico, de análisis musical, semiótico e histórico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. En R. Fox, *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (pp. 466-479). School of American Research Press.
- Alvarado, J. (2009). Villancicos y tonos del Niño en Cuenca. *Revista internacional CIDAP Artesanías de América*, 69.
- Alvarado, J. (2010). *Estudio musicológico y etnomusicológico del Pase del Niño en Cuenca*. Proyecto ganador del IX Concurso de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cuenca.
- Alvarado, J. (2012). Villancicos Cuencanos y tonos del Niño. En *Memorias del II Encuentro Internacional de Musicología. Musicología desde Ecuador* (vol. 1, pp. 113-159). Ministerio de Cultura.
- Alvarado, J. (2020). *Género social y música popular ecuatoriana*. Blog de la ciencia. Universidad de Cuenca. <https://n9.cl/6463i>
- Anónimo. (15 de diciembre del 2020). El Dulce Jesús Mío suena hace 200 años. *Diario El Colombiano*. <https://n9.cl/bdf29>
- Canal Capilla de Indias – Tema. (20 de diciembre de 2022). *Cáchua a dos y a cuatro al Nacimiento de Cristo Nuestro Señor*. Codex Martínez Compañón. Ensamble Capilla de Indias. [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/910cw>
- Canal Emperatriz. (4 de junio de 2022). *Tres tonos del Niño cuencanos siglo XIX*. Villancicos ecuatorianos. Investigación Jannet Alvarado. *Oh Jesús tiernecito, Peregrino Jesús mío, Festejemos todos*. Canto Sandra Argudo y Juan Carlos Cerna. [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://n9.cl/gfcgg>.
- Canal Enrique Guerrero. (7 de marzo de 2022). *Al sol de la tierra y el cielo de Gonzalo Pillajo*. Ensamble Villancico, dirige Peter Pontvik. [Archivo de vídeo] YouTube <https://n9.cl/tich8p>
- Canal GCC – Grupo de Canto Coral & Néstor Andrenacci. (6 de marzo de 2022). *Los coflades de la estleya – negritos a la Navidad del Señor–*. Juan de Araujo [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/edzoxo>
- Canal Iván Pilco Llerena. (25 de marzo de 2022). *Pase del Niño Rey de los milagros*. [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/bgu1f>
- Canal Mario Godoy. (24 de marzo de 2022). *Tono de Niño riobambense*. [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/qyrbd>
- Canal ReyesBartlet. (16 de diciembre de 2022). *Cachua Serranita*. Coral Reyes Bartlet. [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/6f4uo>
- Canal SÚMA Laboratorio Cultural. (2 de enero de 2023). *Chigualo – Rosa Wila*. [Archivo de vídeo]. YouTube <https://n9.cl/wh0vu>
- Carpio, R. (1987). *Florilegio de villancico tradicional cuencano*. Banco Central de Ecuador.
- Cordero y León, R. (1950). *El alma del villancico*. Cuenca.

- Cornejo, J. (1959). *Chigualito-Chigualó. (Biografía completa del villancico ecuatoriano)*. Ed. Universidad de Guayaquil.
- Echeverría, B. (2008). El ethos barroco y los indios. *Revista de Filosofía Sophia*, 2. www.revistasophia.com
- Espinoza, M. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Ed. Tramasocial.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- García, C. (1981). Aproximación a la obra de Juan de Araujo. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega*, 4, 25-65. <https://n9.cl/1tz9u>
- Godoy, M. (2020). *Villancicos patrimoniales del Ecuador*. <https://n9.cl/qklfh>
- Godoy, M. (s. f.). *Tonos de Niño, danzantes, diablitos, curiquingues, jaguares, sacharunas, autos sacramentales y loas*. Texto inédito.
- Guerrero, J. A. (1883). Yaravías Quiteños. *En Actas del Congreso Internacional de Americanistas*, tomo segundo. Imprenta Fortanet.
- Guerrero, P. (2002). *Enciclopedia de la Música Ecuatoriana*. CONMUSICA.
- Juárez, M. (2018). Villancicos, Romances y Chanzonetas. *En Archivo Histórico de la Diócesis de Ibarra, Ecuador. Siglos XVII y XVIII*. Fundación Casa de la Música (Quito).
- León Mera, J. (1892). *Cantares del pueblo ecuatoriano*. Universidad Central del Ecuador.

MUSICOTERAPIA PARA NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Music Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder

José Alberto PÉREZ GUIRADO 

Investigador Independiente

RESUMEN. La musicoterapia es una técnica con la cual podemos abordar prácticamente todo tipo de personas que tienen algún tipo de trastorno, ya sea de nacimiento o adquirido durante su vida. En este caso vamos a utilizar la musicoterapia enfocada para el autismo, en concreto para la edad escolar, de 6 a 12 años. Lo que pretenderemos hacer con estos alumnos es conseguir el máximo rendimiento de sus destrezas, sentimientos y demás, pues son niños que no responden a estímulos, no saben expresar sus sentimientos adecuadamente, no desarrollan por sí solos la motricidad de forma correcta, tienen serios problemas para comunicarse, etc. La metodología se basará en el estudio documental para acceder a paralelismos que hagan posible una interpretación certera en el plano educativo. Se discute sobre los modelos de respuesta a estímulos, pasando por el máximo desarrollo de la motricidad y el desarrollo de la competencia verbal, intentando observar el mejor modo para la expresión de sentimientos de la persona afectada.

Palabras clave: musicoterapia; TEA; educación; música.

ABSTRACT. Music therapy is a technique with which we can address practically all types of people who have some type of disorder, whether from birth or acquired during their life. In this case we are going to use music therapy focused on autism, specifically for school age, from 6 to 12 years old. What we will try to do with these students is to achieve the maximum performance of their skills, feelings and so on, since they are children who do not respond to stimuli, do not know how to express

their feelings adequately, do not develop motor skills correctly on their own, have serious problems to communicate, etc. The methodology will be based on documentary study to access parallels that make an accurate interpretation possible at the educational level. The models of response to stimuli are discussed, going through the maximum development of motor skills and the development of verbal competence, trying to observe the best way for the affected person to express feelings.

Keywords: music therapy; ASD; education; music.

1. LA MUSICOTERAPIA PARA NIÑOS CON TEA

Moreno Lacárcel (1990) expone cómo afecta la musicoterapia a los niños con TEA, al hacer referencia a la inadaptación de niños o a la educación especial. En su texto, con varias décadas de antigüedad, ya se apuntaba el incipiente desarrollo de la disciplina y sus potencialidades para el aumento de la calidad de vida de las personas con problemas específicos.

Las técnicas fundamentales en la musicoterapia incluyen la improvisación libre y estructurada, canciones y escuchar música. Los procesos que ocurren durante la improvisación musical pueden ayudar a las personas con trastorno del espectro autista a desarrollar habilidades comunicativas y su capacidad de interacción social. La interacción musical en la musicoterapia, en particular la improvisación musical, se comprende y describe a veces como un tipo de lenguaje no verbal y preverbal que permite a las personas verbales acceder a experiencias preverbiales; a las personas no verbales, interactuar comunicativamente sin palabras, y a todos involucrarse a un nivel más emocional, basado en las relaciones, que aquel accesible mediante el lenguaje verbal (Alvin, 1990). Esto quiere decir que, gracias a la acción de la música, podemos interactuar mejor con aquellas personas que padecen este trastorno, podemos comunicarnos con un lenguaje no verbal que es en este caso la música, obteniendo en estos niños una respuesta verbal o no verbal, a la cual no podríamos acceder sin este lenguaje no verbal.

Benenson (2000) señala la posibilidad de que con el uso de la musicoterapia también es posible que mejore el funcionamiento familiar. Ello es debido a que la familia no sabe cómo actuar ante dicha situación y gracias a la musicoterapia el niño es capaz de comprender y de ser comprendido, pues sin esta sería imposible la comunicación del niño con la familia y viceversa. También sería prácticamente imposible conocer sus emociones y sentimientos. Cabe destacar que el tratamiento de este tipo de alumnado tiene que ser primero de forma individual en unas aulas especializadas llamadas aulas abiertas, las cuales son una medida educativa de carácter

extraordinario para la escolarización del alumnado que requiere apoyos intensos y generalizados en centros ordinarios. En nuestro caso es el alumnado con TEA.

Tanto el reconocimiento de la musicoterapia como disciplina científica como la introducción del concepto de autismo (Kanner, 1943) y la aparición de las aulas abiertas especializadas dentro de los centros ordinarios son algo relativamente nuevo ya que la musicoterapia adquirió carácter científico en la primera mitad del siglo XX.

Uno de los principales trabajos que fundamentará toda la literatura posterior en España es el trabajo de Poch Blasco (2001), donde se concluía que los niños con autismo se sentían mejor con músicas suaves, sedantes, lentas y armoniosas, mientras que el elemento rítmico de la música no era soportable.

Paul Nordoff y Robbins (2004), en algunas de sus experiencias, ponen de manifiesto que se habían topado con algunos niños que tenían talento y gran inteligencia musical, lo cual hizo llegar a estos dos estudiosos a la conclusión de que esto era debido a que sus intereses únicamente se basaban en la música, sin tener ningún otro tipo de interés por nada.

A partir de estos pioneros trabajos surgen numerosas investigaciones cuyo objetivo es demostrar los efectos y ventajas de la aplicación de la musicoterapia en los niños con TEA.

- La musicoterapia contribuye a fomentar la flexibilidad, la creatividad y la tolerancia al cambio de los niños con autismo (Reitman *et al.*, 2011).
- El uso de la música como terapia fomenta el reconocimiento de palabras, la identificación de las grafías y de los conceptos y las habilidades de preescritura (Colwell *et al.*, 2013).
- Mediante el canto se favorecen la memorización y el conocimiento de secuencias de acontecimientos (Kern, Wakeford & Aldridge, 2007 y Finnigan & Starr, 2010).
- El uso de la música como terapia contribuye a la mejoría de habilidades comunicativas no verbales y gestuales (Farmer, 2003).
- La musicoterapia fomenta la comprensión del lenguaje, así como el entusiasmo y la cooperación.
- Cabe destacar que la musicoterapia para niños con autismo no es un método que se utilice como forma de cura para estos, pues el autismo no es ninguna enfermedad, por lo cual no puede ser curada. El autismo, como decíamos antes, es un trastorno neurológico que no puede ser curado, pero sí que, con un tratamiento, en este caso de musicoterapia, podemos ayudar al paciente a que desarrolle sus funciones y haga una vida de forma normal.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Lo que se quiere lograr con este proyecto es que niños con TEA puedan relacionarse, desarrollar todo tipo de actividades y que no se sientan como un grupo de personas diferentes. En este proyecto vamos a trabajar la integración de estas personas y para ello vamos a utilizar la herramienta de la musicoterapia. Se plantearán varias actividades que dividiremos en dos grupos: por un lado, estarán aquellas que se realicen fuera de clase, en las aulas especializadas para este tipo de alumnado, donde se trabajará únicamente con estos; y otras actividades que se realizarán a nivel grupal, pues servirán para todo el grupo de clase, como por ejemplo podrán ser actividades de relajación con música. Las técnicas en musicoterapia pueden ser activas (tocar instrumentos, cantar o valerse de la danza o el movimiento) o receptivas (audiciones, viajes musicales y Método Bonny de Imagen Guiada y Música).

2.1. Actividades

Las actividades pueden ser agrupadas de diferente modo. Por un lado, las actividades fuera del aula son las que se llevarán a cabo únicamente con los alumnos que tengan TEA por medio de los especialistas que tengan especial relevancia, como son AL, PT y musicoterapeuta. Además, tendrán lugar en aulas especializadas dentro del centro y del horario lectivo. En segundo lugar, actividades dentro del aula con el resto de alumnado. En estas actividades participarán todos los alumnos pertenecientes a dicha clase (alumnos con TEA y alumnos sin ningún tipo de trastorno). Las mismas estarán diseñadas para que el alumnado con TEA no se sienta aislado ni diferente y para que el resto de los alumnos lo vean de la misma manera, pues, a estas edades, los niños son muy discriminativos, lo cual puede dar lugar a efectos contraproducentes en nuestro alumnado con necesidades, por ello, de este modo haremos que todos los alumnos se sientan de la misma manera, sin dar lugar a la discriminación.

La primera actividad a describir lleva el nombre de «Completa la frase». Como bien sabemos, una de las dificultades de un niño con TEA es la del lenguaje verbal, la comunicación. Con esta actividad, en primer lugar, queremos captar la atención del niño, pues ese es otro punto a tratar, ya que estos niños antes de ser tratados por el especialista no suelen responder a estímulos, aunque cabe añadir que esto es según el grado de autismo en el que se encuentre, pues los hay más o menos leves.

La actividad se va a basar en que el musicoterapeuta toque el teclado electrónico o la guitarra a la vez que canta alguna canción popular. Las primeras sesiones de esta actividad irán dedicadas a conectar con el alumno, a crear un ambiente adecuado para que el alumno se sienta cómodo. Tras esto intentaremos captar la atención del alumno, presentándole los instrumentos que vamos a utilizar para

que este empiece a sentir curiosidad por los mismos, dejando que los toque con sus propias manos y los manipule. Una vez hecho esto, pasaremos a tocar los instrumentos y cantar a la vez para que el alumno nos escuche.

Llegados a este punto, damos por hecho que hemos conseguido la primera parte de la tarea: conseguir captar la atención del alumno, ahora vamos con la siguiente, la de responder a estímulos.

En esta parte tendrá lugar la interacción del niño con el especialista. El musicoterapeuta cantará la canción del elefante acompañada por la guitarra, y cuando diga la palabra elefante o araña, pondrá la mano para que el niño le choque, de este modo intentaremos que el alumno relacione esas palabras con la palmada. Una vez conseguido y normalizado esto, vamos a intentar sustituir la palmada porque este diga la palabra correspondiente y así progresivamente hasta que el alumno cante la canción entera mientras el especialista se limita únicamente a tocar la guitarra o el teclado.

En segundo lugar, se detalla la actividad de danza. Esta, como su propio nombre indica, estará basada en la danza, en movimientos. En esta ocasión, el musicoterapeuta acompañará de movimientos a la música, estos movimientos tendrán que ser imitados por nuestro alumno o alumnos. De esta manera provocaremos que el alumno se fije y preste atención a los movimientos del profesor a la vez que relaciona cada movimiento con las diferentes partes de la canción.

Para realizar esta actividad, previamente enseñaremos gráficamente al alumno las diferentes formas que vamos a adoptar en el ejercicio de la danza, e iremos uno por uno realizando dichos movimientos. Una vez llegado a este punto, conociendo los diferentes movimientos, pasaremos a la acción, donde delante de un espejo se pondrán especialista y alumno. Con las formas a realizar anteriormente aprendidas, el alumno tendrá que intentar imitar al profesor en la medida de lo posible.

Será un aprendizaje progresivo, donde empezaremos la danza con solamente dos movimientos y poco a poco iremos introduciendo los demás, hasta llegar a un punto en el que el alumno realice todos los movimientos acordes con la música él solo.

En esta actividad vamos a producir que se trabajen las conexiones neuronales del alumno pues tendrá que realizar varias tareas simultáneamente: observación, imitación y relación entre movimientos y música.

En esta actividad vamos a trabajar con el citado modelo Benenzon, el cual se basa en la actuación con musicoterapia ante personas que presentan alguna discapacidad o trastorno mediante un lenguaje no verbal para mejorar su calidad de vida.

En tercer lugar, se señalan las actividades TIC. La finalidad de estas actividades es que el alumno salga de la monotonía de las clases orales y descubra el mundo de las nuevas tecnologías, que desarrolle su competencia informática e intentar trabajar con ellas. Para ello el profesor especializado tendrá que crear en

el alumno un interés hacia dichos instrumentos mediante técnicas atractivas, como puede ser el juego; aunque, por norma general, la mayor parte de los niños, ya sean niños con algún tipo de trastorno o no, todos sienten interés por la práctica de las nuevas tecnologías.

Se realizará también una instrucción a las familias para que conozcan el manejo básico de las TIC para poder ayudar a sus hijos en las tareas que se les envíen a casa a través de ellas. Este tipo de actividades no solamente está pensado para las destrezas tecnológicas del alumno, sino que también para situaciones como las que estamos viviendo hoy día, en las que el alumno tendrá que trabajar desde casa durante largo periodo de tiempo sin estar en contacto físicamente con los profesores y especialistas. De esta forma, en este tipo de situaciones podremos seguir trabajando con nuestros alumnos con TEA, pese a que la dificultad sea mayor; también entrará en juego el rol de las familias pues ellas tienen que ayudar al alumno a realizar las tareas que se le manden, pues, previo a dicha situación, las familias habrán sido tanto formadas como informadas.

Para informar a las familias y demás, se abrirá una clase online, denominada «classroom», por donde el profesor se podrá poner en contacto con los alumnos, en estos casos, por medio de la familia, y este enviará las tareas que quiera que realice el alumno, e incluso se podrá hacer una videoconferencia con el alumno para interactuar con él.

A continuación, se postula el uso de «botellas sonoras». Para la realización de las botellas sonoras, elegimos varios tipos de materiales, clasificándolos de menos a más tamaño y textura. Los materiales que vamos a utilizar son (en orden de menor a mayor): bolas de algodón, sal, arroz, macarrones y pinzas. Estos ingredientes se introducen en botellas (todas iguales) de medio litro, para favorecer su manipulación por los alumnos.

El objetivo final por el cual vamos a realizar este material es que los niños relacionen, al agitar las botellas, los sonidos producidos por cada uno de los materiales y también conocer las diferentes texturas de los mismos.

Las botellas serán de color transparente para que los alumnos vean el contenido de cada botella y de esta forma asociarlo a los sonidos producidos al agitarla.

De esta manera, los alumnos relacionarán dicho contenido con otros materiales que se encuentre; de esta manera, se harán una ligera idea del tacto que tiene, el sonido que produciría al ser golpeado o agitado con algo e incluso el peso, pues ya conocen materiales de diferentes tamaños, diferentes texturas y el sonido que realizan al ser agitados o golpeados.

Los materiales serán hechos individualmente, esto quiere decir que cada alumno tendrá que realizar su propio material, de esta manera manipularán todo y verán las diferentes texturas.

Esta actividad fomentará en el alumno el ámbito de la investigación y el descubrimiento de cosas nuevas, saliendo de la rutina que caracteriza a niños con TEA, a la vez que facilitará su integración por parte del resto del alumnado.

Por último, se indica la «maceta de música». Se trata de un elemento que puede ser muy interesante para trabajar con alumnos que tienen TEA a través de la música. Estos alumnos se caracterizan por que no tienen destrezas a la hora de las relaciones con los demás y para expresarse verbalmente, pero según estudios (algunos anteriormente mencionados) nos hemos podido dar cuenta de que, mediante la música, alumnos con TEA han sido capaces de expresar sus emociones, sentimientos, lo cual ha llevado a una interacción con alguien, por lo tanto, ha existido relación.

El funcionamiento de esta maceta es simple: dentro de ella, el alumno tendrá que trasplantar una planta cualquiera. Tendrá que mantenerla con vida para que el instrumento funcione, con lo cual crearemos en el alumno un hábito nuevo que sale de su rutina normal: el de cuidar su planta. Este tendrá que atenderla día tras día (abonando, regando, etc.). Cuando el alumno toque alguna parte de la planta, sonará una canción relajante diferente, lo cual creará una atracción en él y hará que se involucre más en el cuidado de su planta. Este será el momento de sentarnos junto a él e ir preguntándole lo que siente cuando la toca, pues, con esta música relajante, el alumno estará evadido y tendrá lugar la comunicación.

Según el tipo de música, el alumno recordará algunos hechos o emociones relacionándolos con la misma. En este momento existirá una comunicación verbal entre el musicoterapeuta y el paciente, donde el paciente le cuente lo que le recuerda dicha música, con lo cual habremos conseguido una interacción y hacer que el alumno exprese sus sentimientos y los comunique a una persona.

Poco a poco iremos introduciendo más macetas sonoras, pues las hay diferentes, con diferentes músicas (más o menos relajantes, de terror, de grupos de música, etc.) y de esta manera podrá darnos a conocer sus diferentes pensamientos y emociones, por lo menos los fundamentales.

Como hemos dicho anteriormente, primero comenzaremos con una maceta solamente e iremos guiando al niño en el proceso de trasplante de la planta y el modo que tiene dicho instrumento de funcionar hasta crear un hábito en él, donde este diariamente tendrá que cuidar su planta para que, cuando toque alguna de sus hojas, suene una canción, lo cual creará satisfacción, al tiempo que surgirá la comunicación con el especialista.

El especialista será el encargado de escoger el lugar y adaptarlo, así como el momento preciso, pues no nos valdría un aula cualquiera en el que haya tránsito de gente o que se escuche demasiado ruido. El aula tiene que estar dotada de la menor cantidad de objetos posibles para no perder la atención de nuestro alumno;

también ha de estar dotada de una ventana y luz artificial para que el profesor pueda jugar con la intensidad lumínica.

Con el paso del tiempo, el especialista irá introduciendo más macetas progresivamente, creando en el alumno un mayor compromiso con ellas, pero lo que el especialista quiere es llegar a un punto en el que tenga varias macetas con multitud de músicas diferentes.

En cada sesión, el alumno tendrá que coger una maceta que tenga una música que le apetezca escuchar en ese día, lo cual nos servirá de guía para intuir qué es lo que siente en ese momento y se produzca la comunicación con el especialista.

Estas sesiones tendrán lugar fuera del aula y trabajando con los niños de forma individual, pero si el especialista considera en un momento que la actividad se está llevando a cabo con éxito, cuando este vea por conveniente, juntará a los alumnos con los que realiza dicha técnica, para que empiecen la comunicación entre iguales.

3. CONCLUSIONES

Como se indicó anteriormente, cuando hablamos de niños con algún tipo de trastorno, en este caso TEA, no podemos aplicar la asignatura de música directamente en el aula especializada en la que se encuentre nuestro alumnado, pues no podemos pretender seguir un temario estricto para que nuestro alumno aprenda música.

La idea de la musicoterapia no se basa en la clase de música en sí; en aprender las diferentes notas y su respectiva colocación en un pentagrama, o las diferentes figuras con sus respectivas duraciones y silencios. Cuando hablamos de musicoterapia aplicada a niños con TEA, vamos más allá, utilizando la música como instrumento para la comunicación con el alumno, para el desarrollo de algunas de sus capacidades básicas y necesarias para poder desenvolverse en la vida con la mayor normalidad posible.

No pretendemos que el alumno aprenda música, sino que, con el apoyo de la música, pretendemos realizar cambios en el alumno. La musicoterapia no está únicamente orientada a alumnado con algún tipo de trastorno; también se aplica al resto del alumnado para realizar técnicas de relajación y, en edades más tempranas, también la utilizaremos para facilitar la comunicación y satisfacer las necesidades físicas y emocionales del niño.

Cabe añadir que la musicoterapia no puede ser impartida por cualquier personal que se encuentre en el centro, no nos olvidemos de que la musicoterapia no es saber música, por lo que un profesor de música cualquiera no podrá realizar este tipo de actividades o, si lo hace, no será de la forma adecuada ni correcta, pues no estará impartiendo musicoterapia.

Existen centros en los que se ha introducido la práctica de la musicoterapia, pero sin el personal adecuado. Al cabo de un tiempo se han podido dar cuenta de que la evolución de los pacientes era nula o quizás negativa.

Para concluir, cabe añadir que, como se observa en las actividades de este trabajo, concretamente en las que se realizan fuera del aula normal, en aulas especializadas, no tienen una duración concreta ni una edad de alumnado definida. Esto viene determinado por el grado de autismo que tenga nuestro paciente, pues esto producirá que el desarrollo de las mismas sea más o menos rápido. Sin duda, se trata de una educación con unos ritmos muy específicos que han de ser pautados en cada uno de los casos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvin, J. (1990). *Musicoterapia*. Paidós.
- Benenson, R. O. (2000). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Paidós.
- Colwell, C. M., Edwards R.; Hernández, E.; & Brees K. (2013). Impact of Music Therapy Interventions (Listening, Composition, Orff-Based) on the Physiological and Psychosocial Behaviors of Hospitalized Children: A Feasibility Study. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 249-257.
- Farmer, K. J. (2003). *The effect of music vs. nonmusic paired with gestures on spontaneous verbal and non-verbal communication skills of children with autism between the ages 1-5* [Tesis doctoral. Florida State University].
- Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: a comparison of music and non-music interventions. *Autism*, 14(4), 321-348.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kern, P. (2012). Musicoterapia con niños pequeños con TEA y sus familias para una mejor calidad de vida. En M. Mercadal Brotons, & P. Martí Augé (Eds.), *Música, musicoterapia y discapacidad* (pp. 195-208). Editorial Médica JIMS.
- Kern, P., Wakeford, L., & Aldridge, D. (2007). Improving the performance of a young child with autism during self-care tasks using embedded song interventions: a case study. *Music Therapy Perspectives*, 25(1), 43-45.
- Moreno Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Universidad de Murcia.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (2004). *Therapy in Music for Handicapped Children*. Barcelona Publishers
- Poch Blasco, S. P. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404208.pdf>
- Reitman, M. R., Lim, N. K., & Long, L. A. (2011). *Effects of Music Therapy on Joint Attention in Children with Autism: A Pilot Study*. VDM Publishers.
- Talavera Jara, P. R., & Gértrudix Barrio, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 257-284. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45732

LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envíos en <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/about/submissions#onlineSubmissions>> los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.

Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.

NORMAS BÁSICAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS:

- Tipo de letra: garamond.
- Cuerpo del texto: tamaño 11, interlineado 1,5.
- Título del artículo: tamaño 22, negrita.
- Nombre del autor: debajo del título, alineación derecha, tamaño 14.
- Subtítulo: tamaño 16, negrita y cursiva.
- Título 1: tamaño 16, negrita.
- Título 2: tamaño 14, negrita y cursiva.
- Notas a pie de página: tamaño 9, interlineado 1,1.
- Citas fuera del texto: tamaño 10, interlineado 1,1 y sangría.
- Citas dentro del texto: con comillas y sin cursiva.
- Si la cita dentro del texto es en otro idioma, comillas y cursiva.
- Títulos de obras: libros, óperas, películas, discos, etc., en cursiva.
... Wagner escribió *Parsifal*, su última ópera...
- Títulos de canciones: comillas, sustantivos y verbos en mayúscula; sin cursiva.
... la canción "I Am the Walrus" contiene unos sofisticados arreglos...
- Entrevistas personales: después del párrafo citado, se pone entre paréntesis el nombre de la persona entrevistada, después "comunicación personal" (sin comillas, claro) y la fecha de la entrevista.
- Cita de una serie dentro del cuerpo de texto: título en cursiva y años de realización: *Breaking Bad* (2008-2013).
- Cita de un episodio de una serie de televisión en el cuerpo del texto: título con comillas (temporada y número de episodio) (año de la temporada): por ejemplo,

si estamos hablando de *Breaking Bad* y citamos un episodio, lo haremos así: “Negro y Azul” (2x07) (2009).

- Cita bíblica: “texto” (Libro, capítulo: versículo versión): “Los que vivían en tierra de sombras, una luz brilló sobre ellos” (Isaías, 9:2 Biblia de Jerusalén).
- Los nombres de grupos musicales van sin cursiva:
... la importancia del liderazgo de Syd Barrett en los orígenes de Pink Floyd...

LAS CITAS BIBLIOGRÁFICAS SE REALIZARÁN DE LA SIGUIENTE FORMA:

- Monografías: Apellidos, Inicial. (año de publicación). Título [en cursiva]. Editorial:

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

- Artículo en revista: Apellidos, Inicial. (año de publicación). Título. Título de la revista [en cursiva], volumen(número), páginas:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

- Referencias en línea: Igual que en las citas anteriores, pero se añade la dirección de la página web:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

- Cita de CD: Autor (año de composición o copyright). Título en cursiva [medio de grabación]. Lugar: compañía discográfica (año de grabación). Por ejemplo:

Gershwin, George & Ira (1927). *Strike up the Band* [CD]. New York: Nonesuch Records (1991).

- Cita de películas: Nombre del productor, Nombre del director. (año de realización). Título en cursiva [Formato]. País: Estudio:

Berman, Pandro S. (productor), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

- Series de TV: Nombre del creador. (año o años de realización). Título en cursiva [Serie de televisión]. País: Productora:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/help/view/editorial/topic/000044>>.

PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets all the elements shown below. Manuscripts who do not comply with these guidelines will be returned to the authors.

The submission have not been previously published nor has it been submitted for consideration by any other journal (or an explanation has been provided in the Editor's Comments at this respect).

The format file for the submission must be OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect format.

Whenever possible, URLs should be provided for references.

BASIC RULES FOR SUBMITTING PAPERS:

- Type of letter: garamond.
- Text body: size 11, line spacing 1.5.
- Title of the article: size 22, bold.
- Author's name: below the title, right alignment, size 14.
- Subtitle: size 16, bold and italic.
- Title 1: size 16, bold.
- Title 2: size 14, bold and italic.
- Footnotes: size 9, line spacing 1.1.
- Appointments outside the text: size 10, line spacing 1,1 and indentation.
- Quotations within the text: with quotation marks and without italics.
- If the quote within the text is in another language, quotation marks and italics.
- Titles of works: books, operas, films, discs, etc., on italic.
... Wagner wrote *Parsifal*, his last opera ...
- Song titles: quotation marks, nouns and uppercase verbs; without italics
... the song "I Am the Walrus" contains some sophisticated arrangements...
- Personal interviews: after the aforementioned paragraph, the name of the person interviewed should be placed in parentheses, then "personal communication" (without quotes, of course) and finally the date of the interview.
- Citation of a series within the text body: title in italics and years of completion: *Breaking Bad* (2008-2013).

– Citation from an episode of a television series in the body of the text: title with quotes (season and episode number) (year of the season): For example, if we are talking about *Breaking Bad* and we cite an episode, the format is the following: “Black and Blue” (2x07) (2009).

– Biblical citations: “text” (Book, chapter: verse version): “Those who lived in the land of shadows, a light shone on them” (Isaiah, 9:2 Jerusalem Bible).

– The names of musical groups must be written without italics:

... the importance of Syd Barrett’s leadership in the origins of Pink Floyd...

THE BIBLIOGRAPHIC CITATIONS WILL BE MADE IN THE FOLLOWING WAY:

– Monographs: Surname, Initial name. (year of publication). Title [italics]. Editorial.

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

– Journal article: Surname, Initial name. (year of publication). Title. Journal Title [italics], volume(number), pages:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

– Online references: The same instructions are followed, adding the web address:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

– CD quote: Author (year of composition or copyright). Title in italics [recording medium]. Place: Record company (year of recording). For instance:

Gershwin, George & Ira (1927). *Strike up the Band* [CD]. New York: Nonesuch Records (1991).

– Movie quote: Productor name, Director name. (year). Title in italics [Format]. Country: Studio:

Berman, Pandro S. (productor), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

– TV Serie: Name of creator. (year or years). Title in italics [TV Serie]. Country: producer:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

In the case of sending the text to the peer evaluation section, the authors must follow the instructions included in “Ensuring an anonymous evaluation”.

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20235>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA) –
BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA) –
BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 5 (2023)

ÍNDICE / CONTENTS

La música de jazz en femenino. Proyección profesional, ecosistemas educativos y gestión cultural en España <i>[Jazz Music in Feminine. Professional Projection, Educational Ecosystems and Cultural Management in Spain]</i> Juan Manuel CANTOS RUIZ, Sara GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA y Ludovica MASTROBATTISTA.....	7-29
Propuesta de actividades para trabajar obras de música clásica en Primaria <i>[Proposal of Activities to Work with Classical Music Pieces in Primary Education]</i> María José BELANDO LAJARIN	31-51
Al rescate de la tradición: una propuesta didáctica para el área de música mediante el juego popular <i>[To the Rescue of Tradition: a Didactic Proposal for the Area of Music Through Popular Games]</i> Marta MUÑOZ GARCÍA.....	53-70
El Regietheater y Calixto Bieito en el veinte aniversario de su <i>Don Giovanni</i> <i>[The Regietheater and Calixto Bieito on the Twentieth Anniversary of his Don Giovanni]</i> David MARTÍN SÁNCHEZ.....	71-94
Las mujeres en el aula de Música. Propuesta didáctica para su implementación en Educación Primaria <i>Women in the Music Classroom. Didactic Proposal for Implementation in Primary Education</i> Claudia DOBÓN CHIC	95-106
La prima donna: conexiones simbólicas entre la ópera y el metal sinfónico <i>The Prima Donna: Symbolic Connections between Opera and Symphonic Metal</i> Alicia CASTAÑO SÁNCHEZ	107-122
La inclusión en Educación Primaria a través del movimiento y la danza <i>Inclusion in Primary Education through Movement and Dance</i> Marina GUILLÉN GARCÍA.....	123-139
El rock en Educación Primaria: propuesta didáctica para la asignatura de Música en relación con este género popular <i>Rock in Primary Education: Didactic Proposal for the Subject of Music in Relation with this Popular Genre</i> David MUÑOZ SÁNCHEZ.....	141-153
Musicoterapia y autismo: apuntes para su comprensión en clave didáctica <i>Music Therapy and Autism: Notes for Understanding in a Didactic Key</i> Miguel RABAL MILLÁN	155-166
Villancicos, tonos del Niño y otras músicas ecuatorianas de culto al nacimiento de Cristo <i>Villancicos, Tonos del Niño and Other Ecuatorian Music of Cult of the Birth of Jesus Christ</i> Jannet ALVARADO DELGADO.....	167-193
Musicoterapia para niños con Trastorno del Espectro Autista <i>Music Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder</i> José Alberto PÉREZ GUIRADO	195-203

Fecha de publicación de
este volumen: diciembre 2023



VNIVERSIDAD
SALAMANCA